

Koulua vai kerhotoimintaa?

Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma tasa-arvon ilmentäjänä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Erityispedagogiikan opintosuunta
Erityispedagogiikan tutkimusryhmä
Pro gradu -tutkielma 36op
Huhtikuu 2019
Tiia Jussila

Ohjaaja: Eira Suhonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Tiia Jussila		
Työn nimi - Arbetets titel Koulua vai kerhotoimintaa? Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma tasa-arvon ilmentäjänä.		
Title School or club activity? Activity areas curriculum as an embodiment of equality.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Eira Suhonen	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 104 s.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Toiminta-alueittainen opetus on vähemmän tutkittu erityisopetuksen muoto. Oppilaan opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain, jos hän ei pysty oppiaineiden tavoitteisiin. Toiminta-alueita on viisi: kommunikaatiotaidot, sosiaaliset, motoriset, kognitiiviset ja päivittäiset taidot. Nämä osa-alueet ovat säilyneet kymmeniä vuosia samanlaisina, perusopetuksen opetussuunnitelman muuten päivittyessä. Tästä syystä oli tarpeellista selvittää mitä mieltä opettajat siitä ovat. Tutkimuksen tarve syntyi InTo -hankkeen kautta. Hanketta perusteltiin muun muassa toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman puutteilla. Opettajien käsityksistä oli selkeästi huomattavissa näkökulmia, jotka liittyivät tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoitus on tulkita toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelevien opettajien käsitysten kautta toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa tasa-arvon ilmentäjänä. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta on tarkasteltu niin opettajuuden kuin oppilaiden kautta, toiminta-alueittaiseen opetussuunnitelmaan peilaten. Tarkastelen toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tasa-arvoa neljästä näkökulmasta: TOI-opetussuunnitelma opettajan työkaluna, TOI-oppilaan opetuksen tavoitteellisuus, moninaisuuden huomioiminen TOI-opetussuunnitelmassa sekä opettajan rooli TOI-opetussuunnitelman tulkitsejana. Aineistoni koostui 18:sta toiminta-alueittaisen opettajan haastattelusta. Haastattelut oli tehty kevään ja syksyn 2018 aikana neljässä Suomen kunnassa. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka aineiston analyysimenetelmänä käytin fenomenografista analyysia. Tutkimukseni tuloksien visualisoinnissa mukailin fenomenografian tukena Attride-Stirlingin (2001) teemaverkkomallia.</p> <p>Tulokset osoittivat, että opettajien käsitysten mukaan toiminta-alueittainen opetussuunnitelma kaipaa terävöittämistä ja konkreettisuutta. Sen toiminta-alueet ovat hyvät, mutta se ei ole opettajille toimiva työkalu. Opettajan rooli toiminta-alueittaisessa opetuksessa sisältää paljon valtaa ja vastuuta opetussuunnitelmien erilaisten käyttömahdollisuuksien ja tulkinnanvaraisuuden vuoksi. Oppilaiden tavoitteellinen opiskelu ei ole turvattu nykyisen toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman kautta, sillä yleisluontoisuudellaan tavoitteiden löytäminen oppilaille on haastavaa ja opettajan harkinnan varassa. Tuloksista ilmeni myös, että toiminta-alueittaisten oppilaiden kirjon sisällyttäminen toiminta-alueittaiseen opetussuunnitelmaan on haastavaa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Tasa-arvo, toiminta-alueittainen opetussuunnitelma, erityisopetus		
Keywords Equality, activity areas curriculum, special education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational sciences		
Tekijä - Författare - Author Tiia Jussila		
Työn nimi - Arbetets titel Koulua vai kerhotoimintaa? Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma tasa-arvon ilmentäjänä.		
Title School or club activity? Activity areas curriculum as an embodier of equality.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Eira Suhonen	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 104 pp.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Studying by activity areas is less examined topic in the field of special education. Students' education can be arranged by activity areas if the pupil is unable to meet the subjects' objectives. There are five activity areas: communication skills, social, motor, cognitive and day-to-day skills. These areas have retained their form for tens of years, while the core curriculum has been updated. Because of that, it was necessary to find out what the teachers think of it. The need for this research was created through the InTo -project. The project was justified e.g. by the lacks in the activity areas curriculum. It was possible to notice perspectives in teachers' conceptions, which related to equality.</p> <p>The purpose of this study is to interpret, through the conceptions of the teachers who are working with the activity areas curriculum, how the activity areas curriculum embodies equality. Equality has been examined via both teachers' and pupils' perspectives, reflecting it to activity areas curriculum. I examine the equality of activity areas curriculum from four perspectives: The curriculum as a tool for teaching, the teaching goals of the student, the recognition of diversity of the pupils in the activity areas curriculum and the teacher's role as an interpreter of the curriculum. My material consisted of 18 interviews from teachers who work with activity areas curriculum. The interviews were conducted during the spring and autumn of 2018 in four different Finnish municipalities. My research is a qualitative study. I used phenomenography in the analysis of the data. To visualize my results, I adapted Attride-Stirlings (2001) thematic network system.</p> <p>The results showed that, according to the teachers' perceptions, the activity areas curriculum needs to be sharpened and concretized. Its areas of activity are good, but it is not functional teachers working tool. The role of the teacher in the activity areas education includes a great deal of power and responsibility because of the different possibilities to use and interpret curricula. The students' goal-oriented learning is not secured through the current activity areas curriculum, as it is challenging to find goals from it because of its generality. Goals are also developed under teachers' consideration. The results also showed that the inclusion of the spectrum of pupils in the activity areas curriculum is challenging.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Tasa-arvo, toiminta-alueittainen opetussuunnitelma, erityisopetus		
Keywords Equality, activity areas curriculum, special education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TASA-ARVOISEN OPETUKSEN KULMAKIVIÄ.....	5
2.1	Yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus.....	5
2.2	Osallisuus	6
2.3	Opetusta ohjaavat lait ja säädökset.....	8
3	VAIKEASTI KEHITYSVAMMAISTEN OPETUS	11
3.1	Kehitysvammaisten opetuksen historia	11
3.2	Toiminta-alueittain opiskeleva oppilas.....	12
4	OPETUSSUUNNITELMA	14
4.1	Vaikkeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelman synty Suomessa.....	14
4.2	Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman vaiheet 1985-2014	15
4.3	Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tavoitteellisuus	18
4.3.1	Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	23
4.4	Vaikkeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelmat kansainvälisessä vertailussa ..	24
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
6.1	Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena	29
6.2	Aineiston koonti	30
7	AINEISTON ANALYYSI	31
7.1	Fenomenografinen analyysi.....	31
8	TUTKIMUSTULOKSET.....	37
8.1	Teemaverkot tulosten kuvaajina.....	37
8.2	Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma opettajien työkaluna	39
8.2.1	TOI-opetussuunnitelman tarve ja ominaisuudet	39
8.2.2	Erilaiset opetussuunnitelmat työkaluina	43
8.2.3	Uuden opetussuunnitelman käyttö TOI-opetuksessa.....	46
8.3	Opiskelun tavoitteellisuus toiminta-alueittaisessa opetuksessa.....	47
8.3.1	Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman sisältö	48
8.3.2	Toiminta-alueittaisen opetuksen suunnittelu	50
8.4	Oppilaiden moninaisuuden huomioiminen TOI-opetuksessa.....	53
8.4.1	Erilaiset haasteet toiminta-alueittaisessa opetuksessa.....	53

8.4.2	Ikä ja toiminta-alueittainen opetussuunnitelma	54
8.5	Opettajan rooli toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tulkitsijana.....	55
8.5.1	Opettajan osaaminen.....	55
8.5.2	Opettajan päätökset.....	56
8.6	Tulosten yhteenveto.....	58
9	TOIMINTA-ALUEITTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN TASA-ARVOISUUS JA YHDENVERTAISUUS	61
9.1	Opetussuunnitelma tasa-arvoisena opettajan työkaluna	61
9.1.1	Opetussuunnitelman yleinen luonne	61
9.1.2	Opettajuus ja tasa-arvo.....	65
9.2	Opetussuunnitelma oppilaan tasa-arvon kuvaajana.....	70
9.2.1	Opiskelun tavoitteellisuus	70
9.2.2	Monenlaiset oppijat ja osallisuus	74
10	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	78
10.1	Luotettavuus	78
10.2	Eettisyys	79
10.2.1	Tutkijapositio	80
11	POHDINTA	82
11.1	Tasa-arvoinen TOI-opettajuus.....	82
11.2	Oikeus oppia ja olla osallinen.....	87
11.3	Millainen opetussuunnitelman tulisi olla?	90
11.4	Jatkotutkimusaiheita	94
	LÄHTEET.....	95

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki vuosien 1985-2004 tavoitteiden asettelusta, motoriset taidot.....	19
Taulukko 2. Käsitusten (basic themes) ryhmittely teemoiksi	34
Taulukko 3. Kuvauskategorioiden luominen	35
Taulukko 4. Ylemmän tason kuvaavien kategorioiden luominen.....	36

KUVIOT

Kuvio 1. Fenomenografisen analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa.	32
Kuvio 2. Päätulokset kokoava teemaverkko; ylemmän tason kuvauskategoriat.....	38
Kuvio 3. Käsitteitä toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tarpeesta ja ominaisuuksista -verkko.	39
Kuvio 4. Erilaisia opetussuunnitelmia työkaluina -verkko.	43
Kuvio 5. Käsitteitä uudesta opetussuunnitelmasta TOI-opetuksessa -verkko.	46
Kuvio 6. Käsitteitä toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman sisällöstä -verkko.	49
Kuvio 7. Käsitteitä opetuksen suunnittelusta -verkko.	51
Kuvio 8. Haasteiden huomioiminen -verkko.	53
Kuvio 9. Iän huomioiminen -verkko.	54
Kuvio 10. Opettajan osaaminen -verkko.....	56
Kuvio 11. Opettajan päätökset -verkko.....	57

1 JOHDANTO

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat jokaisen ihmisen perusoikeuksia, myös kehitysvammaisen. Kehitysvammaisten asema tasa-arvoisessa yhteiskunnassamme ei ole aina ollut yhdenvertainen. Kehitysvammaisuus on määritelty aikojen saatossa monin eri tavoin. Ikonen (1983, s.1) kertoo kehitysvammaisuutta määritellyn hyvin leimaavasti, kuten ”vajaakykyiset”, ”vajaamieliset”, ”kehityksessään lapsen tasolle jääneet” tai jopa ”kasvikset”. Vuonna 1983 Suomessa vakiintui käsite kehitysvammaisuus. Kehitysvammaisuus määriteltiin älyllisenä kehitysvammaisuutena ja se jaettiin neljään kategoriaan: lievästi kehitysvammaiset, keskiasteisesti kehitysvammaiset, vaikeasti kehitysvammaiset ja syvästi kehitysvammaiset. (Ikonen, 1983, s. 3–4.) Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistuu juuri tämän kyseisen marginaaliryhmän, vaikeimmin ja syvimmin kehitysvammaisten opettamiseen ja opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma ja sen sisältö vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden osalta on ollut jo pitkään puheenaihe (Dymond, Butler, Hopkins & Patton, 2018, s. 153), mutta sitä on tutkittu vähän, joka saattaa Konnun, Jarimon, Törmäsen ja Vänskän (2009, s. 75) mukaan liittyä siihen, että vammaisryhmän ollessa pieni marginaaliryhmä, tuottavat isoille massoille tehdyt tutkimukset enemmän koulutuksessa yleistettävää hyötyä.

Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat ovat olleet osa peruskoulua vuodesta 1985, tuolloin vielä sosiaalishallinnon alaisena (kts. Fadjukoff, 1990). Oppivelvollisuuden piiriin he pääsivät vasta vuonna 1997 (kts. POPS, 1997), joten he olivat vielä kovin tuore marginaaliryhmä perusopetuksessa. Nykyisessä, vuonna 2014 uudistetussa opetussuunnitelmassa mukaillaan yhä vuonna 1985 kehitettyä Piaget’n kehitysteoriaan perustuvia toiminta-alueita (kts. POPS, 2014). Vaikeimmin kehitysvammainen henkilö opiskelee usein toiminta-alueittain. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on vaihtoehto silloin, kun vaikean vamman vuoksi ei pysty opiskelemaan edes yksilöllistetyksi perusopetuksen oppiaineiden tavoitteita. (POPS, 2014.) Toiminta-alueet, joiden mukaan oppilaat opiskelevat ovat sosiaaliset taidot, motoriset taidot, kognitiiviset taidot, päivittäisten toimintojen taidot sekä kieli ja kommunikaatio (POPS, 2014, s. 71). Toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelevien haasteet voivat koostua monesta eri tekijästä, kuten liitännäissairauksista, aistivammoista tai monivammaisuudesta ja siksi ryhmät ovat usein hyvin heterogeenisiä. Heidän kehityksensä on yleensä hyvin varhaisella tasolla. (The Dorchester Curriculum Group, 2013, s. 3.) Toiminta-alueittainen opetus korvaa oppiaineet opetuksesta, mutta

oppiaineita voi sisällyttää heidän opetukseensa. Opetus perustuu oppilaan vahvuuksiin ja motivaatioon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat ja normittavat yhtä lailla toiminta-alueittaista opetusta muilta osin. (kts. POPS, 2014.) Toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat kuuluvat vaativan erityisen tuen piiriin, joka on Kokon, Pesosen, Poletin, Konnun, Ojalan ja Pirttimaan (2013) määrittämä käsite tälle opetusryhmälle. Vaativan erityisen tuen oppilaat opiskelevat perusopetuksen raskaimman tuen tasolla (kts. POPS, 2014). Koska tällä opetuksen alueella painitaan vielä käsitteistön yhtenäistämisen pulmien kanssa, eikä yhtä kuvaavaa sanaa tässä tutkimuksessa puhuttavasta marginaaliryhmästä ole päätetty (Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu, 2015, s. 183), käytän työssäni seuraavia käsitteitä ja lyhenteitä: toiminta-alueittainen (TOI), toiminta-alueittainen opetussuunnitelma (TOI-OPS), toiminta-alueittain opiskeleva oppilas (TOI-oppilas), vaikeasti/vaikeimmin kehitysvammainen oppilas, vaativan erityisen tuen oppilas, toiminta-alueittain opettava opettaja (TOI-opettaja).

Perustan tämän tutkimuksen tarpeen Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen InTo -hankkeen yhteydessä esitettyihin perusteluihin. Inklusiivisuus ja toiminta-alueittainen opetussuunnitelma -hanke on Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteistyöhanke, jossa pyritään kartoittamaan toiminta-alueittaisen opetuksen tämän hetkistä tilaa ja kehittämään toiminta-alueittaista opetusta. (InTo -hankkeen tutkimussuunnitelma, 2018.) InTo -hanke on jatkumoa VETURI -hankkeelle, joka toteutettiin vuosina 2011-2015. VETURI -hankkeessa kartoitettiin opettajien näkemyksiä tutkimuksen kohderyhmän opetusjärjestelyistä (Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu, 2015, s. 167). InTo -hankkeen taustat liittyvät siihen lähtökohtaan, että laadukkaassa perusopetuksessa mahdollistetaan jokaisen oppilaan yksilöllinen kasvu, kehitys ja oppiminen sekä osallisuus. Siinä korostetaan opetuksen tasa-arvoisuutta ja tasalaatuisuutta: yhdenvertaisuusperiaatteen on toteuduttava. Hankkeen perustelut nousevat esiin aiempien hankkeiden ja niistä seuranneiden koulutusten (VETURI, Kontakti, Vatti K) pohjalta. Hanketta perustellaan muun muassa sillä, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) eivät ohjaa riittävästi toiminta-alueittaisen opetuksen järjestämistä. Hankkeen perusteluissa mainitaan, että toiminta-alueittaista opetusta koskeva perusteteksti on pysynyt miltei muuttumattomana, jolloin toiminta-alueittaisen opetuksen riskinä saattaa olla, että esimerkiksi oppimisen perustuessa aisteihin ilman tavoitteiden analysointia, opetus jää helposti viriketoiminnaksi. Myös oikeutus sille, miten opettajat toiminta-alueittaisessa opetuksessa käyttävät opetussuunnitelmaa, kiinnostaa, sillä

merkityksellinen oppimisprosessi edellyttää tietoista tavoitteisiin suuntautumista. InTo -hanketta edeltävien havaintojen perusteella pedagogiset perusasiat, kuten esimerkiksi oppimisen tavoitteiden asettaminen ja arviointi, on toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa osin epäselvää ja vaikeaa. Oppilaan opetuksen ollessa järjestetty toiminta-alueittain rajoittaa se hänen mahdollisuuksiaan opiskella oppiaineittain, vaikka hänen edellytyksensä ylttäisivät kehityksen sensomotorisen kauden yli. (InTo -hankkeen tutkimussuunnitelma, 2018.) InTo -hankkeen perusteluiden lisäksi minua ohjasi vahva motivaatio aiheeseen oman mielenkiintoni kautta, sillä työskentelen toiminta-alueittain opettavana erityisluokanopettajana.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pureutua InTo -hankkeen tutkimussuunnitelmassa mainittuun opetussuunnitelmalliseen haasteeseen ja sen kautta tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Tarkoitus on opettajien käsitysten kautta tulkita toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ilmentäjänä. Tarkastelen tasa-arvoa neljästä näkökulmasta: TOI-opetussuunnitelma yleisenä opettajan työkaluna, TOI-opetussuunnitelman tavoitteellisuus, moninaisuuden huomioiminen TOI-opetussuunnitelmassa sekä pohtimalla opettajan roolia TOI-opetussuunnitelman tulkitsijana. Näiden näkökulmien kautta pyrin tulkitsemaan toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa tasa-arvon näkökulmasta sekä opettajan tasa-arvoisena työkaluna, että oppilaan tasa-arvoisten oikeuksien kuvaajana. Tarkoitukseni on herätellä sekä toiminta-alueittain opettavia opettajia, että opetussuunnitelmien suunnittelijoita huomaamaan, millaisia hyviä puolia nykyisessä tilanteessamme on, mitä kehitettävää mahdollisesti olisi ja mitä tasa-arvon näkökulmasta tulisi ottaa huomioon toiminta-alueittaisten oppilaiden kohdalla, jotta he olisivat yhdenvertaisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Tutkimuksen aineistona on 18 toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelevän opettajan haastattelua, jotka on toteutettu neljässä suomalaisessa kaupungissa. Työni teoriaosiossa esittelen tarkemmin johdannossa esittelemiäni ihmisoikeudellisia teemoja tasa-arvosta, osallisuudesta, yhdenvertaisuudesta. Lisäksi tarkastelen vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen historiaa, kehitystä sekä nykytilaa ja toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden kirjoa. Lisäksi esittelen TOI-opetussuunnitelma sekä sen tavoitteellisuutta. Vertaan myös kansainvälisesti vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen tapoja. Teoreettisessa viitekehyksessä aiemmat tutkimukset eivät nouse niin vahvasti esiin, kuin työni lopussa vaan avaan siinä työn tärkeät käsitteet

kirjallisuuteen pohjaten. Tämä oli tietoinen valinta, sillä ennen varsinaista tutkimusta oli hyvin oleellista avata teoriaosion käsitteet kirjallisuuden lisäksi nojaten lakeihin, säädöksiin, opetussuunnitelmiin ja yleisiin määritelmiin sekä virallisiin, kansallisiin lähteisiin kyseisistä käsitteistä. Koin järkeväksi panostaa tutkimusteoriaa enemmän tämän tutkimuksen johtopäätös- ja pohdintaosioihin. Toteutusosiossa kerron perusteellisesti tutkimuksen strategiavalinnat ja aineiston koonnin prosessin. Analyysiosioni on kattava. Käytän analyysissani fenomenografista analyysiotetta. Fenomenografian mukaisesti etsin aineistosta erilaisia käsityksiä toiminta-alueittaisesta opetussuunnitelmasta (kts. Niikko, 2003). Tulosten visualisoimiseen käytän Attride-Stirlingin (2001) teemaverkkoja ja lisäksi avaan tulokset sanallisesti. Johtopäätöksissä liitän mukaan tehtyjen tutkimuksien teoriaa kattavasti tasa-arvonäkökulmasta. Johtopäätösten jälkeen pohdin työni eettistä puolta sekä luotettavuutta ja työni päättyy pohdintaosioon.

Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan tulkita, että toiminta-alueittainen opetussuunnitelma hyvine toiminta-alueineen kaipaa TOI-opettajien mielestä terävöittämistä. Se on TOI-opettajien työkaluna epätasa-arvoinen muihin opettajiin verrattuna, sillä siitä ei löydy opetukseen kunnollisia tavoitteita. Yleisluontoisuudellaan se pyrkii vastaamaan monenlaisten oppilaiden tarpeisiin, mutta todellisuudessa sen toimivuus vaatii toimenpiteitä. Oppilaiden tasa-arvoinen asema on uhattuna, sillä toiminta-alueittain opettavilla opettajilla on paljon valtaa tulkita opetussuunnitelmaa haluamallaan tavalla ja käyttää erilaisia opetussuunnitelmia työkaluinaan. Oppilaiden tavoitteet ja painotukset määräytyvät opettajien ajatusten mukaan, jolloin oppilaat eivät ole yhdenvertaisessa asemassa.

Vaativan erityisen tuen kehittämisryhmä toteaa, että: ”Jokaisella oppilaalla on oikeus saada perusopetusta jokaisena koulupäivänään, aina kun se oppilaan terveydentila huomioon ottaen on mahdollista. Oikeus saada perusopetusta on perus- ja ihmisoikeuksiin perustuva oikeus, joka vaatii aktiivisia toimia toteutuakseen yhdenvertaisesti” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 19). Edellä mainittu katkelma kuvastaa sitä, miksi tämä tutkimus on merkityksellinen. Koska perusopetus on jokaisen ihmisoikeus, on yksi tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden peruspilari, että perusopetus toteutuu myös kaikille yhteisellä, tasa-arvoisella tavalla. Jokainen henkilö on oikeutettu oppimaan. Onneksi yleiset käsitykset siitä, ettei kehitysvammaisia tarvitse lainkaan opettaa, ovat kääntyneet siihen suuntaan, että mietitään, mitä heidän on tärkeää oppia, jotta he kasvavat mahdollisimman itsenäisiksi. (Ikonen, 1999, s. 154.)

2 TASA-ARVOISEN OPETUKSEN KULMAKIVIÄ

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä keskityn tasa-arvoisen opetuksen kulmakiviin. Suomalaisen koulujärjestelmän tasa-arvoisuuteen vaikuttavat lasten yhdenvertaisuus, osallisuuden kokemus, lait ja säädökset sekä opetussuunnitelma. Näkökulmani näihin tasa-arvotekijöihin liittyy toiminta-alueittaiseen opetukseen sekä vaikeasti kehitysvammaisten lasten tasa-arvotekijöihin ja siihen, mitä tasa-arvo heidän kohdallaan vaatii ja tarkoittaa.

2.1 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus

Koulutuksen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyy niin ihmisten välinen osallisuus ja vuorovaikutus ja yhdenvertainen kohtelu kuin itse opetus ja sen tasa-arvo. Jokainen ihminen, huolimatta vammoistaan, taustoistaan, kulttuuristaan tai mistään muusta häneen liittyvästä tekijästä tai ominaisuudesta, on oikeutettu tasa-arvoiseen elämään ja koulutukseen. Tasa-arvo liittyy vahvasti yhteiskuntaamme ja elämäämme täällä. Kouluilla on suuri rooli tasa-arvon toteuttajana sekä tasa-arvoa vaaliviksi yhteiskunnan jäseniksi kasvattavina instituutioina. Koulutuksen tasa-arvo vaihtelee maailmassa yhä ja ihmisten oikeudet koulunkäyntiin eivät ole kaikkialla yhdenvertaiset. Yhdenvertaisuuden perusajatus on se, että huolimatta mistään vammasta, kaikki ovat samanarvoisia ja syrjimistä ei sallita (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014, 8§). Tasa-arvo taas kuvastaa ihmisten yhdenvertaista arvoa eri ryhmien välillä. Vaikka tasa-arvolaki Suomessa määrittelee tasa-arvon sukupuolten väliseksi tasa-arvoksi, (kts. Tasa-arvolaki, 609/1986) käytän tässä tutkimuksessa enemmän käsitettä tasa-arvo, sillä lähtökohtaisesti se tarkoittaa ihmisen oikeuksia ja yhtäläistä arvoa ja on tunnetumpi käsitteenä. Yhdistyneiden kansakuntien (YK) ihmisoikeuksien sopimus (UN Declaration of Human Rights, 1948) määrittää tasa-arvon kaikkien tasavertaiseksi oikeudeksi.

Tasa-arvo ei toteudu, mikäli yhdenvertaisuutta ei toteuteta. Eri lähtökohdissa olevilla ihmisillä, tässä yhteydessä vaikeasti kehitysvammaisilla lapsilla on oikeus yhdenvertaisuuteen, samoihin mahdollisuuksiin ja tavoitteisiin kuin muilla. Saavuttaakseen yhdenvertaisuuden, he tarvitsevat siihen paljon tukea ja erilaista kohtelua. (kts. Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014.) Mikäli tarvittava tuki ei toteudu, ei toteudu tasa-arvokaan; samalla kohtelulla

emme saavuta kaikkien tasa-arvoa. Tasa-arvo tarjoaa saman arvon lain edessä, yhdenvertaisuus tarjoaa tarvittavat työkalut tasa-arvoon pääsemiseksi. Koulussa näitä työkaluja ovat esimerkiksi kommunikoinnin apuvälineet ja opetussuunnitelma.

Koulutuksen tasa-arvo perustuu siihen, että opetustoimelle on luotu yhteiset linjat valtakunnallisen opetussuunnitelman myötä, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sitovat jokaista opettajaa työssään. Myös Suomen perustuslaki sekä muut koulutusta ja sen järjestämistä ohjaavat lait velvoittavat Suomen opettajat toimimaan kaikkia oppilaita kohtaan tasa-arvoisesti. Opettajien on tärkeää toimia yhdenmukaisesti kaikkien oppilaiden kanssa. Äärimmäisen tärkeä tasa-arvoa luova tekijä liittyy siihen, että jokaisella oppilaalla on oikeus opetukseen, joka perustuu oppilaan henkilökohtaisiin taitoihin ja tarpeisiin sekä jokaiselle tulee tarjota mahdollisuus oppimiseen heidän yksilölliset piirteensä huomioon ottaen. Opettajan työtä ohjaavat myös eettiset periaatteet, joiden mukaan jokaista oppilasta tulee kohdella ihmisarvoisesti ja taata mahdollisuus kasvuun ja kehitykseen. OAJ:n eettiset periaatteet perustuvat YK:n ihmisoikeuksien julistukseen. (Hyytiäinen, Kokko, Mäki, Pietiläinen, 2014, s. 16–17.) Koulutuksen tasa-arvon ja inklusiivisuuden onnistuminen vaatii Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012) mukaan lasten kokemuksen siitä, että he ovat yhteisön tasavertaisia jäseniä. Usein kehitysvammaiset lapset ovat sosiaalisesti heikommassa asemassa muihin nähden. Taustoihin liittyy niin ympäristöön, että yksilöön liittyviä tekijöitä. Vaikeimmin kehitysvammaisilla oppilaille on yhtäläinen oikeus saada laadukasta ja yksilöllisten tarpeidensa mukaista opetusta. Suomalainen koulu on sitoutunut kaikkien koulutukseen pääsyyn, osallisuuteen sekä koulutuksen laatuun. Syvennyn seuraavissa kappaleissa esittelemään opetusta ohjaavia lakeja ja säädöksiä, joiden tehtävä on taata vaikeimmin vammaisille oppilaille muun muassa osallisuuden ja yhdenvertaisuuden mahdollisuudet. (Kuorelahti ym., 2012, s. 277, 279.)

2.2 Osallisuus

Koska Suomalainen koulu on sitoutunut laadukkaaseen koulutukseen, yksilölliset tarpeet huomioon ottaen ja osallisuuteen panostaen. Osallisuus on jokaisen ihmisen oikeutta vaikuttaa omaan elämään ja olla osallinen yhteisössä. Hyytiäinen ym. (2014, s. 23) toteavat, että osallisuus yhteisöön tuo tasa-arvoa, luoden oppilaalle yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua ja olla aktiivinen toimija. Nämä kolme asiaa nivoutuvat siis tiukasti toisiinsa.

Se, miten osallisuus näyttäytyy vaikeimmin kehitysvammaisen ihmisen koulupolulla, on erilaista, kuin muilla oppilailla. He tarvitsevat osallisuutensa toteutumiseksi tukea ja ymmärrystä. Vaikeimmin kehitysvammaisen osallisuuden toteutuminen ei ole itsestäänselvyys eikä tapahdu ponnisteluitta. Kuitenkin Suomen koulun sitouduttua kaikkien osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen, tulee tarvittavat toimenpiteet tehdä ja niiden toteuttamisen tukena toimii usein opettaja tai avustaja. Hyytiäinen ym. (2014) kertovat näiden osallisuutta tukevien toimenpiteiden olevan ensisijaisesti kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen takaaminen, jotta oppilaan ihmisoikeus sekä osallisuus toteutuvat. Kaikilla ihmisillä on oikeus ilmaista mielipiteitä, kertoa toiveita ja tarpeita, sekä tulla kuulluksi. Osallistuminen yhteisöön ja toimintaan mahdollistaa sen, että lapsi tuntee olevansa tärkeä. Osallisuus yhteisöön vahvistaa itsetuntoa ja tukee kehittymistä. Jotta tasa-arvo ja osallisuus yhteisössä toimisivat, on koko yhteisön sitouduttava tasa-arvoiseen kohteluun ja koulun toimintakulttuurin sekä toiminnan oltava kaikki huomioon ottavaa ja yksilöiden tarpeet huomioivaa ja arvokeskustelultaan tasa-arvoista. (Hyytiäinen ym., 2014, s. 20, 23–24.)

Tärkeässä roolissa ovat siis vaikeimmin vammaisen oppilaan kanssa koulussa työskentelevät aikuiset. Aikuiset voivat Rädyn, Konnun ja Pirttimaan (2016, s. 327) mukaan edistää tavallisten lasten ja vammaisten lasten välistä vuorovaikutusta ja lisätä heidän yhdessä oloaan, jotta positiiviset asenteet vammaisia kohtaan kasvaisivat ja osallisuus lisääntyisi. Usein lapsen kommunikaatioaloitteet ja vuorovaikutustilanteet ovat pieniä, joten herkkyys huomata ne ja usuttaa lasta osaksi toisten maailmaa ovat ensiarvoisen tärkeitä. Kuorelahti ja kollegat (2012) lisäävät, että lapsen kommunikaatiomenetelmät voivat olla muille koulun henkilökunnasta ja lapsista tuntemattomia, joten opettajan ja avustajan tärkeä rooli on myös tulkitsijana toimiminen, jotta lapsi saa onnistuneita vuorovaikutuskokemuksia ja osallisuuden tunteen (Kuorelahti ym., 2012, s. 282). Jo Yhdistyneiden kansakuntien vammaissopimuksen artiklassa 21 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006) peräänkuulutetaan vammaisen henkilön oikeutta mielipiteeseen, ilmaisuun, jotka ovat avainasemassa myös osallisuuden näkökulmasta. Mikäli lapsi ei itse kykene mielipiteensä kertomiseen, on aikuisen tehtävä etsiä sopiva menetelmä, jolla hän saa äänensä kuulluksi (Kuorelahti ym., 2012, s. 282).

Osallisuus on tärkeää niin koulun opetuksessa kuin koulun sisällä tapahtuvissa vapaamissa tilanteissa. Kehitysvammaiset oppilaat osallistuvat merkittävästi vähemmän, jollei jopa ollenkaan luokan ulkopuolisiin aktiviteetteihin, kuten erityisiin koulun tehtäviin,

koulun järjestämiin kerhoihin tai kavereiden kanssa oleiluun tuntien ulkopuolella (Coster, Law, Bedell, Liljenquist, Kao, Ketan & Teplicky, 2012, s. 538–539). Ottaen huomioon osallisuuden merkityksen ihmisen elämässä, tämä on huolestuttavat tulos, johon koulun henkilökunta pystyisi toiminnallaan vaikuttamaan. Valitettavan usein koulumaailmassa, osallisuus ymmärretään osallistumisena. Imms, Adair, Keen, Ullenhag, Rosenbaum ja Granlund (2015, s. 2) kirjoittavat, että osallisuuden käsitteen ymmärtäminen ei ole johdonmukaista kaikkialla. Osallisuuden toteutuminen liittyy yhä useasti siihen, että oppilas osallistuu mielekkääseen toimintaan ja osallistuminen päätetään hänen puolestaan. Osallisuus näyttäytyy paljon myös pelkkänä osallistumisena, sellaisena toimintana, että ollaan paikalla ja mukana yhteisessä tekemisessä. Osallistumisen ja osallisuuden välillä on siis eroa. Jotta lapsi olisi osallinen, hän saa vaikuttaa omaan elämäänsä, ei ainoastaan osallistua omaan elämäänsä.

2.3 Opetusta ohjaavat lait ja säädökset

Suomessa kaikki lapset ovat nykyään oppivelvollisia, myös vaikeimmin kehitysvammaiset lapset. Opetusta ja koulua selkiyttämään ja ohjaamaan on luotu erilaisia lakeja ja säädöksiä, joita opetushenkilöstön ja kaikkien lasten kanssa koulussa työskentelevien tulisi noudattaa. Lakien ja säädösten tarkoitus on luoda yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoisuutta koulutukseen ja mahdollistaa kaikkien osallisuus. Jokaista Suomen kansalaista velvoittaa Suomen perustuslaki. Kaikki ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä. Kuudennen pykälän mukaan jokaiselle on turvattava yhtäläiset oikeudet julkisiin palveluihin, joihin koulu luokituu (Perustuslaki, 731/1999, 6 §). Kaikkein tärkein koulua ja koulutusta ohjaava laki on perusopetuslaki, joka määrää myös erityisopetuksen osalta sen järjestämisen velvoitteet (kts. Perusopetuslaki, 1998/628).

Vaikka perusopetuslaki astui voimaan jo vuonna 1985 eikä sen mukaan oppivelvollisuudesta voinut enää vapauttaa ketään siirtyi ainoastaan tuolloinen harjaantumisopetus, eli lievästi kehitysvammaisten opetus sosiaalihuollon alta peruskoulun piiriin. Perusopetuslain tarkoitus oli tasa-arvoistaa ja korostaa jokaisen oikeutta opetukseen sekä vähentää leimaavuutta. Kuitenkin yli 800 vaikeimmin kehitysvammaista jäivät edelleen erityis- huollon alle, peruskoulun ja -opetuksen ulkopuolelle. (Fadjukoff, 1990, s. 10.) Vuonna 1998 laki uudistui. Nykyinen voimassa oleva perusopetuslaki velvoittaa, että opetus täy-

tyy järjestää oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaan edistäen oppilaan kasvua ja kehitystä, tukien oppilaan tiedollista ja taidollista kehitystä elämän kannalta tärkeissä asioissa. Lain mukaan opetuksen tehtävä on toimia tasa-arvon edistäjänä ja yhdenvertaisuuden turvaajana. (Perusopetuslaki, 1998/628, 2§, 3§.) Perusopetuslakia tarkennettiin vuonna 2010. Tarkennukset koskivat asiakirjoja, lähikouluperiaatetta sekä kolmiportaista tukea (kts. Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010). Lakimuutos vaikutti eniten juuri vaativassa erityisessä tuessa työskentelevien opettajien työhön (Pesonen ym., 2015, s. 168). Näiden tarkennusten myötä vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat siirrettiin erityisopetukseen, kolmiportaisen tuen ylimmälle tasolle. Siirtäminen tapahtuu erityisopetukseen tarvittavien hallintolain (2003/434, 34§) määräämän huoltajan kuulemisen sekä perusopetuslaissa määritellyn (1998/628, 17§) erityisen tuen tarpeen perustelemisen jälkeen. Useimmiten vaikeimmin kehitysvammaisten kohdalla erityisen tuen päätös tehdään jo ennen peruskoulun alkamista psykologisten ja lääketieteellisten lausuntojen avulla, joissa todetaan, että oppilaan opetusta ei vamman tai kehityksen viivästymän vuoksi voida antaa muuten (Perusopetuslaki, 1998, 17§).

Kaikki sopimukset, julistukset ja säädökset, joihin Suomi on sitoutunut, turvaavat osaltaan oppilaiden koulutuksen kehittymistä ja tasa-arvoa. Esittelen seuraavaksi muutaman tärkeimmistä. Näitä ovat YK:n ihmisoikeuksien julistus, YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, YK:n lapsen oikeuksien sopimus, Salamancan julistus, Euroopan neuvoston vammaispoliittinen toimintaohjelma ja The Standard Rules on the Equalization and Opportunities for Persons with Disabilities (Hyytiäinen ym., 2014, s. 14; Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 11) sekä Luxemburgin peruskirja ja YK:n vammaisten oikeuksien julistus (Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 11).

YK:n ihmisoikeuksien julistus painottaa ensimmäisessä artiklassaan jokaisen yksilön tasavertaisuutta oikeuksiltaan ensimmäisessä artiklassaan (UN Declaration of Human Rights, 1948). YK:n vammaisten oikeuksien julistus peräänkuuluttaa oikeutta tasa-arvoiseen opiskeluun (Declaration of the Rights of Disabled Persons, 1975). YK:n vammaisten ihmisten oikeuksien yleissopimus on tarkentanut julistusta ja painottaa yksilön oikeutta syrjimättömyyteen ja korostaa yksilön subjektiivisia oikeuksia sekä yhdenvertaisuutta. Tämän ihmisoikeussopimuksen ovat allekirjoittaneet kaikki EU:n jäsenmaat, joista suurin osa on myös ratifioinut sen. Suomessa se on ratifioitu vuonna 2016, jolloin sopimus tuli virallisesti voimaan. (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006;

Hyttiäinen ym., 2014, s.14.) Lisäksi vammaissopimus (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006) korostaa artikkelissa 24 koulutuksen inklusiivisuutta, oppilaan kapasiteetin käyttöä parhaalla mahdollisella tavalla oppimisen kannalta sekä oppilaan sosiaalistumista kouluun. Lapsen oikeuksien sopimus painottaa artikkelissa 23, että jokaisen vammaisen lapsen tulisi saada olla osallinen yhteisössään ja nauttia täysipainoisesta elämästä. Artikkelissa 28 taas todetaan kaikkien oikeudeksi koulunkäynnin, jonka vuoksi se on ilmaista sopimusvaltioissa. (YK:n lasten oikeuksien sopimus, 1989, s. 17, 21.)

Salamancan julistus (1994) antaa periaatteita, käytäntöjä ja toimintamalleja erityisopetukselle. Julistus on koulunkäynnin kannalta tärkeä, sillä siinä nostetaan vammaisten oppilaiden oikeutta saada parasta mahdollista opetusta, jotta he voivat saavuttaa tavoitteita parhaan kykynsä mukaisesti. Siinä todetaan myös, että opetus tulisi suunnitella niin, että se vastaisi erilaisten oppijoiden kirjoa ja että erityistarpeilla oppilailla tulee olla oikeus käydä tavallista koulua. Siinä vedotaan myös valtion tehtäviin erityisopetuksen järjestämisessä. (The Salamanca Statement and Framework for Action, 1994.) Euroopan neuvoston vammaispoliittisen toimintaohjelman tarkoitus on parantaa vammaisten henkilöiden ihmisoikeuksia, poistaa syrjintää, luoda yhtäläisiä mahdollisuuksia ja täyttää, osallistuvaa kansalaisuutta (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2006, s. 3) kun taas The Standard Rules on the Equalization and Opportunities for Persons with Disabilities määrittää tiettyjä moraalisia sääntöjä vammaisten ihmisten kanssa eläville ihmisille. Siinä esitellään tasa-arvoistamiseen liittyviä tekijöitä, mutta se ei ole lailla sitova. Säännöt ottavat huomioon vammaisen ihmisen koko elämän, niin osallisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta. (The Standard Rules on the Equalization and Opportunities for Persons with Disabilities, 1994.) Luxemburgin peruskirja (Charter of Luxembourg, 1996) ajaa osallisuuden ja inklusion ja integraation toteutumista. Edellä mainitut lait ja säädökset antavat opetukselle normeja ja velvoittavat tiettyyn toimintaan.

3 VAIKEASTI KEHITYSVAMMAISTEN OPETUS

Kuten jo edellä kerroin, tietyt lakimuutokset ja opetussuunnitelmauudistukset ovat vaikuttaneet vaikeimmin kehitysvammaisten opetukseen. Seuraavaksi tutustutaan, millä tavalla vaikeimmin kehitysvammaisten opetus on kehittynyt vuosikymmenten saatossa Suomessa sekä millaisia oppilaita vaikeimmin kehitysvammaisten opetus ja toiminta-alueittaisen opetussuunnitelma ohjaavat.

3.1 Kehitysvammaisten opetuksen historia

Erityisopetuksen kehitys on Suomessa edennyt hieman pohjoismaita hitaammin (Tuunainen, 1998, s. 27). Ikosen (1999, s. 153) mukaan ajatus kehitysvammaisten opettamisesta muuttui vasta, kun alettiin ymmärtää, että kysymyksessä olevat haastavat ja melko pysyvät ongelmat eivät parane kuntoutuksella ja opetuksella. Tämän vuoksi käytössä olleet menetelmät ja opetussuunnitelmat sekä pedagoginen toiminta eivät sopineet kehitysvammaisille. Itard (1775-1838) ja Sequin (1812-1881) olivat ensimmäisiä, jotka pyrkivät kehittämään tieteellisesti toimivaa opetussuunnitelmaa kehitysvammaisten parantamiseksi erilaisten aistien harjoitusohjelmien avulla. Vaikka kehitys oli alkuun positiivista ja lupaavaa, huomattuaan, ettei kuntoutus paranna kehitysvammaisia, vaihtui se seuraavan vuosisadan alussa hoidolliseen ja laitoseskeiseen ajatteluun yleismaailmallisesti. Ajattelu on vaikeasti vammaisten opetuksessa läsnä edelleen. Vanhempien painostuksesta saada kehitysvammaiset lapsensa normaalin opetuksen piiriin huomattiin, että normaaliuden tavoittelemisen ja sairauksista parantumisen tavoittelu muokkasi opetussuunnitelmia hyvin akateemisesti painottuneiksi. Koska akateeminen opetus ei sopinut vaikeimmin vammaisille, olivat opettajien asenteet opetusta kohtaan myös kielteisiä. Viimein YK:n ihmisoikeusjulistuksen pohjalta alettiin kehittää harjaantumisopetukseen suunnattuja opetussuunnitelmia. (Ikonen, 1999, s. 154–155.)

Varsinainen kehitysvammaisten opetuksen historia koulun puolella sai alkunsa, kun kehitysvammaiset oppilaat hyväksyttiin oppivelvollisuuden piiriin 1985. Tällöin perusopetuslakia muutettiin niin, että opetuksen ulkopuolelle jäivät vain syvästi kehitysvammaiset oppilaat. (Perusopetuslaki, 476/1985, 6§; Pirttimaa ym., 2015, s. 180). Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat pääsivät perusopetuksen piiriin vasta vuonna 1997. Sitä ennen heidän opetuksestaan ja huolenpidostaan vastasivat erilaiset järjestöt, kirkko ja laitokset sekä

sosiaalipalvelut (Pirttimaa ym., 2015, s. 179–180), vaikka opetussuunnitelmallinen kehittäminen oli alkanut (1985) ja kehitysvammaisten oppilaiden integroimisajatus oli päässyt jo valloilleen. Ensimmäinen vaikeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelma saatiin virallisesti käyttöön 1987 (Ikonen, 1999, s. 153). Se hyväksyttiin uudelleen muotoiltuna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vasta kymmenen vuotta myöhemmin (kts. POPS, 1997). Vuoden 1997 jälkeen kehitysvammaiset, myös vaikeimmin kehitysvammaiset erityisoppilaat ovat olleet tervetulleita kaikille yhteiseen kouluun. Pirttimaan ja kollegoiden (2015, s. 180) mukaan opetuksen järjestäminen oli kuitenkin yhä mahdollista toteuttaa esimerkiksi kotona tai muualla kuin koulussa ja erityiskouluja oli useita.

3.2 Toiminta-alueittain opiskeleva oppilas

Edellä on esitelty opetuksen tärkeimpiä arvonäkökulmia, kehitysvammaisten opetusta ohjaavia lakeja ja säädöksiä sekä sitä, miten heidän opetuksessaan on päästy siihen pisteeseen, missä nyt ollaan. Seuraavaksi avaan sitä, millaisia oppilaita toiminta-alueittain opiskelevien kirjo pitää sisällään.

Siirto toiminta-alueittain tapahtuvaan opetukseen voidaan tehdä vain silloin, kun oppilas ei pysty haasteidensa vuoksi suoriutumaan oppiainejakoisesta opetuksesta edes yksilöllistetyin tavoittein (kts. opetushallitus, 2014). Raja toiminta-alueittaisissa opetusryhmissä opiskelevien välillä on kuitenkin hämärtnyt. Aiemmin, kun peruste toiminta-alueittaiseen opetukseen yleisimmin oli syvä tai vaikea älyllinen kehitysvamma, voi se nykyään olla monista muistakin syistä johtuvaa. Vaikeimmin vammaisten ryhmä voi toimia sijoituspaikkana lapselle, jolla on toisessa ryhmässä sopeutumisongelmia. Lähtökohdat vaihtelevat paljon ja vanha tilanne, jolloin monivammaiset, kehityksessään ja kognitiivisesti varhaisella tasolla olevat oppilaat olivat ainoita toiminta-alueittaisia oppilaitamme, on poistumassa. (Pirttimaa & Kontu 2016, s. 138.) Joskus toiminta-alueittainen opetus aloitetaan ainoastaan, koska lapsiryhmä on vielä pieniä ja leikkiväisiä, jolloin koulumainen työskentely ei ole hyvä ratkaisu (Pirttimaa ym., 2015, s. 187). Esimerkiksi Konnun ja Pirttimaan (2009, s. 38) tutkimuksessa toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat olivat sellaisia oppilaita, joille oli diagnosoitu vakavia älyllisen kehityksen vammoja ja/ tai monivammaisuutta, mutta heillä saattoi myös olla psyykkisiä ja /tai aistivammoja. Myös Kontu ja kollegat (2009, s. 75) kertovat vaikeimmin vammaisten ryhmien voivan olla viimeisiä paikkoja niille, jotka eivät sovellu mihinkään muuhun opetusmuotoon.

Vaikeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelman muoto on yleensä päätetty jo ennen heidän koulunsa aloitusta. Heidän kohdallaan harvoin käydään läpi muille oppilaille tarjottavia tuen muotojen eri vaiheita yleisestä tuesta tehostetun tuen kautta erityiseen tukeen, vaan he ovat automaattisesti erityisen tuen oppilaita ja heille valmistellaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Pirttimaa ym., 2015, s. 181.) On kuitenkin olemassa myös oppilaita, joilla erityisen tuen päätöksen perusteena on syvä tai vaikea älyllinen kehitysvamma, mutta he pystyvät opiskelemaan pääosin yleisopetuksen ryhmässä, eikä heidän opetussuunnitelmansa ole toiminta-alueittainen (Pirttimaa ym., 2015, s. 193). Opetusryhmät, joissa toiminta-alueittaista opetusta järjestetään ovat siis hyvin heterogeenisiä. Tästä syystä opetussuunnitelman, jota toiminta-alueittaisissa opetusryhmissä noudatetaan, tulisi palvella hyvin monenlaisia ja -tasoisia lapsia. Seuraavaksi käyn läpi toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman kehittymisen vuosilta 1985-2014, avaan opetuksen tavoitteellisuutta sekä henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa ja esittelen hieman muiden maiden tapaa järjestää saman tyyppistä opetusta.

4 OPETUSSUUNNITELMA

Hyytiäisen ym. (2014) mukaan opetussuunnitelma tarkoittaa arvoja, asenteita ja pedagogisia linjauksia. Opetussuunnitelma heijastaa sekä koulussa työskentelevän henkilöstön, että poliittisten päättäjien arvomaailmaa. Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on opetushallituksen vahvistama asiakirja, johon on koottuna perusopetuksen oppiaineet ja aihekokonaisuudet, tuntijaot sekä opetuksen tavoitteet ja sisällöt. (Hyytiäinen ym., 2014, s.13.) Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditaan paikalliset opetussuunnitelmat, jotka voivat olla alueellisia, kunta- tai koulukohtaisia. Opetussuunnitelmassa on olemassa kaksi erilaista oppimäärää: oppiainejakoinen oppimäärä ja toiminta-alueittainen oppimäärä. (Virtanen ja Miettinen, 2003, s. 68.) Tarkastelen tässä osiossa opetussuunnitelmaa erityisesti toiminta-alueittaisen opetuksen näkökulmasta.

4.1 Vaikeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelman synty Suomessa

Vuonna 1983 osana kehitysvammaliiton ja vaikeasti kehitysvammaisten opetussuunnitelmaprojektia tehtiin tutkimus, jonka mukaan vaikeasti ja syvästi kehitysvammaiset lapset olivat oppimisedellytyksiltään riittävän hyvätasoisia oppimaan. Tutkimuksessa todettiin myös, että opetuksellista toimintaa on heille riittämättömästi ja että he tarvitsevat oman opetussuunnitelman, jossa otetaan tarkemmin huomioon oppilaan ikä ja kehitystaso. Tutkimusten jatkuttua huomattiin, että vaikeimmin vammaiset lapset oppivat asioita siinä määrin, että he kehittyvät monissa toiminnoissa. Ikonen totesikin, että he oppivat normaali lasten tapaan, vain hitaammin. (Ikonen 1985, s.1.) Tästä jatkumona uuden opetussuunnitelman kehittämisen pohjaksi tehtiin Ikosen (1983) mukaan erilaisia kartoituksia ja kyselyitä opettajille. Opettajat kokivat tulevaan opetussuunnitelmaan liittyvinä haasteina oppilasaineksen heterogeenisyyden, sillä samoissa ryhmissä olevien oppilaiden ikä- ja tasoerot olivat hyvin suuria. Monivammaisuus koettiin myös haasteeksi opetussuunnitelman laadinnassa. Myös opetusmenetelmätietous oli opettajilla vähäistä sekä arviointi koettiin haasteelliseksi. Yleinen, olemassa oleva opetussuunnitelma oli liian laaja, yleisiä linjoja noudattava ja siitä puuttui vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden tavoitteet ja menetelmät. Muiksi haasteiksi nousivat materiaalin löytämisen vaikeus, sekä sen laadun sopimattomuus vaikeavammaisten opetukseen. (Ikonen, 1983, s. 28–38.)

Alkoi TOI-opetussuunnitelman kehittäminen. Pirttimaan (2015) mukaan opetussuunnitelmatyöryhmään kuului Jyväskylän yliopisto yhteistyössä erityishuoltopiirien sekä vammaisjärjestöjen kanssa. Opetussuunnitelman kehittämisen lähtökohtana toimivat vahvasti opettajien toiveet. Suunnitelmaan kehitettiin yksilökohtaisia tavoitteita, jotka ottavat oppilaan kehitystason huomioon. Siihen rakennettiin selkeitä ohjeita ja konkreettisia kokonaisuuksia, joihin oli perusmateriaali saatavilla. Suunnitelmassa painotettiin menetelmällisyyttä ja huomioitiin lisävammat sekä apuvälinetietoutta. Lisäksi opetussuunnitelma sisälsi tietoa syvästi kehitysvammaisten oppimisedellytyksistä sekä opetuksen järjestelyistä, monivammaisten opetusmenetelmistä, opetuksen erityismenetelmistä ja opetusmateriaaleista. Opettajien huomioihin sekä erilaisiin teorioihin pohjaten, käyttäen hyödyksi olemassa olevaa harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmaa lievemmin kehitysvammaisille, oppimiseen liittyvien tekijöiden huomioimista suunnittelussa sekä erilaisia opetussuunnitelman kehittämisen teoreettisia malleja (normaali kehitys, behavioristinen näkemys, tehtäväanalyttinen näkemys, toiminnallinen lähestymistapa, ekologinen lähestymismalli, soveltavia välineitä käyttävä malli) hyödyntäen he laativat opetussuunnitelman vaikeimmin ja syvästi kehitysvammaisille harjaantumisoppilaille. Vuonna 1987 se julkaistiin erillisenä teoksena ja se kantoi nimeä: Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2, niin kutsuttu EHA2-opetussuunnitelma, joka vasta 10 vuotta myöhemmin sai paikkansa valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. (Pirttimaa ym., 2015, s. 180.)

4.2 Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman vaiheet 1985-2014

Vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen ja opetussuunnitelmakehityksen osalta tärkeitä vuosikymmeniä ovat olleet 1970-luku, jolloin integraatioajatusta ja normalisaatiota, eli sitä ajatusmallia, että myös vammaiset voisivat käydä koulua muiden tavoin, alettiin ajaa sisään. Vuonna 1983 syntyi peruskoululaki ja kehitysvammaisten oppilaiden oppivelvollisuus tuli pakolliseksi. Myöhemmin 1985 yksilöllistäminen ja harjaantumisopetus (EHA1) tulivat mukaan opetussuunnitelmaan ja vaikeimmin kehitysvammaiset saivat oman opetussuunnitelman sosiaalishallinnon alaisena 1987. Seuraavaksi 1997, jolloin vaikeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelma siirtyi myös osaksi opetustointia, myös perusopetuslaki päivittyi muotoon, jossa tasa-arvoa ja yhdenvertaista koulua korostettiin ja HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) otettiin käyttöön. 2000-luku, jolloin keskustelu inklusiosta ja viimein lähikouluperiaatteesta johti

vuoden 2014 uuteen opetussuunnitelmaan, jossa toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on osana. (Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 17–18; Perusopetuslaki, 1998.)

Vuonna 1985 valmistunut, 1987 käyttöön otettu ensimmäisen vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma oli kooltaan suuri kansio. Tällöin perusopetuksen opetussuunnitelma jaoteltiin neljään osaan: yleinen opetussuunnitelma, mukautetun opetuksen opetussuunnitelma, harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma (EHA1) sekä vaikeimmin vammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma (EHA2). EHA2-opetussuunnitelma kantoi nimeä harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Kansio oli 323-sivuinen opas, joka esitteli toiminta-alueet ja niiden tavoitteet yksityiskohtaisesti. Toiminta-alueet olivat: motoriset taidot, kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, kognitiiviset taidot ja päivittäiset taidot. (kts. EHA2; EHA1.) Ikonen (1990) mukaan Piaget'n kehitysteoria jäi opetussuunnitelman kehittelyn pohjaksi, jonka avulla pystyttiin ottamaan hyvin huomioon kohderyhmän kognitiivinen oppimistyyli sekä oppimisstrategiat. Kehitysteoreettinen malli taas auttoi sisältöjen johdonmukaisuuden, opetuksen tavoitteellisuuden ja strukturoinnin sekä oppimismahdollisuuksien määrä tukee kokonaiskuntoutusta ja lapsen edistymistä. (Ikonen, 1990, s.1.)

Oppaassa jokaisen toiminta-alueen alle oli eritelty teoriaosio kyseisestä alueesta, kyseisen osa-alueen merkitys kokonaiskehitykselle sekä kyseisen osa-alueen kehityksen yleisiä piirteitä. Lisäksi kunkin toiminta-alueen alla oli erityispiirteitä, joita siinä osa-alueessa voi ilmetä vaikeavammaisella oppilaalla, tietoa, miten lisävamma tulisi ottaa huomioon kyseistä toiminta-aluetta harjoiteltaessa sekä menetelmällisiä ohjeita toiminta-alueen opettamiseen. Lopuksi kustakin toiminta-alueesta löytyi kyseisen alueen opetussuunnitelma ja kirjallisuutta aiheesta. Kustakin toiminta-alueesta oli siis luettavaa noin 50 sivua. Oppaassa painottui selkeästi teorian tieto aiheesta, sekä menetelmällinen ja konkreettisten ohjeiden antaminen opettajalle. (EHA2, 1987.) Tässä suunnitelmassa ei mainita millään tavalla opetuksen arvoja, toteuttamistapaa tai opetuksen yleisperusteita, mutta peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985, s. 3), joka oli jo siirtynyt osaksi perusopetusta, mainitaan että erityisopetus noudattaa peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden yleisperusteita tietyiltä osin. Näillä tiedoin voisin olettaa, että sama säännös koski vaikeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelmaa.

Vuonna 1997 vaikeimmin kehitysvammaisten opetus sai ensimmäiset viralliset perusteet opetussuunnitelmaan, jolloin kyseinen opetus siirtyi sosiaalitoimesta opetustoimeen ja osaksi perusopetuksen erityisopetusta. Siitä tuli oma kokonaisuutensa perusopetuksen opetussuunnitelman rinnalle, joka täydensi vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, jotka koskivat soveltuvien osin myös vaikeimmin vammaisten opetusta menettelytapojen, sisältöjen sekä yksilö- ja ryhmäopetuksen ja opetuksen integroimisen mahdollistamisen osalta. Perusteissa kehoitetaan tulkitsemaan ja soveltamaan niitä oppilaslähtöisesti. (POPS, 1994; Opetushallitus, 1997, s. 7–8.) Arvoista tärkeänä opetussuunnitelmassa korostettiin normaaliutta, normaalien olojen luomista sekä yleisten asenteiden muokkaamista sekä vammaisten ihmisten sosiaalisen integraation tukemista. Arvoissa puhuttiin myös koulutusjärjestelmän tasavertaista kohtelua kasvatus- ja opetustyössä. Vaikeavammaisten oppilaiden opettamisen taito edellytti tavoitteellisuutta ja erityisiä opetusmenetelmiä. Kasvatuksen, opetuksen ja kuntoutuksen tehtävä vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman mukaan oli samojen yleisten päämäärien seuraaminen, kuin muulla opetuksella. Tärkeää oli pyrkiä tunnistamaan oppilaan erityistarpeet opetuksen näkökulmasta, jotta opetus voitiin järjestää hänen ikäkausensa mukaisesti. (Opetushallitus, 1997, s. 10–13.)

Vielä vuonna 1997 (Opetushallitus, 1997, 14) suunnitelmassa yhdessä opetuksen kanssa tärkeinä toimijoina nousevat esiin kasvatuksellinen, lääkinnällinen ja sosiaalinen kuntoutus. Kaikkien osapuolten välistä yhteistyötä edellytettiin, jotta opetuksen tavoitteet, -sisällöt ja -menetelmät, sekä tukipalvelut valittiin oikein. Yhteistyön merkitys korostui myös terapioiden, apuvälineiden, tutkimusten sekä arviointitavan valinnan osalta. Suunnitelmassa todettiin myös, että oppilaan opetukseen ja kuntoutukseen sisältyviä toimintoja ja tehtäviä toteutetaan koulussa, kotona, vapaa-ajan harrastuksissa ja muissa elämäntilanteissa. Vuoden 1997 (Opetushallitus, 1997, s. 18) opetussuunnitelmassa puhuttiin kokonaisopetuksesta, joka tarkoittaa yksittäisten ilmiöiden toisiinsa yhdistelemistä, joka muodostaa oppilaalle kokonaisvaltaisen lähestymistavan ymmärtää syy-seuraussuhteita. Yhtäkkisesti, vuoden 1997 opetussuunnitelma sai siis kaikki omat toimintamallit omaan opetussuunnitelmaansa, erillisenä osana muuta opetussuunnitelmaa. TOI-opetussuunnitelma esittelee kokonaan oman kokonaisuuden opetussuunnitelman arvopohjasta, kasvatuksen, opetuksen ja kuntoutuksen päämääristä sekä arvioinnista. Se on sisällöllisesti varsin laaja, mutta itse tavoitteellinen osuus tyypistyi huomattavasti. (kts. Opetushallitus, 1997.)

Vuonna 2004 toiminta-alueittainen opetussuunnitelma siirtyi sisällölliseksi osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa, eikä ollut enää omana erillisenä versionaan, näin ollen toiminta-alueittainen opetussuunnitelma siirtyi noudattamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöä, arvopohjaa, tehtävää ja toimintakulttuuria (POPS, 2004, s.11). Kaikki ohjeistukset, joita opetussuunnitelmassa yleisesti on, esimerkiksi oppilaiden tuntimäärät tai vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, koskevat luonnollisesti myös toiminta-alueittaista opetusta. Omaa erillistä osiota edusti kyseisessä opetussuunnitelmassa toiminta-alueiden osuus, joka mahtui opetussuunnitelmassa 1997-vuoden kirjasen jälkeen yhteen sivuun. (POPS, 2004, s. 29.)

Vuonna 2014 opetussuunnitelma uudistui jälleen. Koko muu opetussuunnitelma muutti hyvin radikaalisti muotoaan, tavoitteitaan ja sisältöään, mutta toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman kohdalla vuonna 1987 EHA2-opetussuunnitelmaan sisällytetyt toiminta-alueet ovat olemassa edelleen vuoden 2014 valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (POPS, 2014; Pirttimaa ym., 2015, s. 180.) Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on 3-sivuinen osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisällön osuus laajeni hieman.

4.3 Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tavoitteellisuus

Kuten edellä kerroin, toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on vuosikymmen toisensa jälkeen supistunut ja muuttunut. Hyvää siinä on se, että toiminta-alueittainen opetus ja sen suunnitelma siirtyivät osaksi yhteistä perusopetuksen opetussuunnitelmaa arvopohjineen ja koulun muine käytäntöineen. Miten tämä muutos on vaikuttanut opetuksen tavoitteisiin? Seuraavassa taulukossa (kts. taulukko 1) esittelen asiaa havainnollistaakseni motoristen taitojen osalta tavoitteiden muutoksen vuosina 1987-2004 (EHA2, 1987; Opetushallitus, 1997, s. 20; POPS, 2004, s. 29).

Taulukko 1. Esimerkki vuosien 1987-2004 tavoitteiden asettelusta, motoriset taidot

Yleiset tavoitteet, 1987: <p>Ei ole yleisiä tavoitteita, jokaiselle osa-alueelle koottu oma päätaavoite. Esimerkkinä karkeamotoriikka:</p> <p>Tavoitteena on, että lapsi oppii hallitsemaan liikkumisessa tarvittavat liikekaavat, koordinoimaan liikkeen visuaalisiin, auditiivisiin ja taktillisiin havaintoihin, sekä yhdistämään eri liikkeitä kulloisenkin liikkumistavan vaatimalla, tarkoituksenmukaisella tavalla. On tärkeää, että lapsi oppii karkeamotoriset taidot oikeassa järjestyksessä. Mikäli hän on jo hypännyt tietyn kehitysvaiheen yli, on syytä palata takaisin. Motorinen kehitys voi viivästyä tiettyjen kehitysheijasteiden vuoksi (heijasteet lueteltu).</p> <p>Opettaja arvioi oppilaan kehitystason ja valitsee sen perusteella sopivat harjoitteet. Harjoitukset ovat ohjeellisia, niitä voi soveltaa ja muokata sekä pilkkoa osatavoitteisiin tehtävanalyysin avulla. Oppaassa 435 harjoitusta taitojen opetteluun</p>		Yleiset tavoitteet, 1997: <p>Motoriset taidot ovat oppilaan myöhemmän adaptiivisen käyttäytymisen perusta. Oppimisen tarkoituksena on vahvistaa oppilaan kehon kaavaa sekä edistää hieno- ja karkeamotorisia taitoja. Tavoitteisiin pyritään opettamalla oppilaalle kehon ja sen osien tuntemusta. Opetus sisältää erilaisten liikkumistapojen tiedostamisen, käsillä toimimisen sekä silmän ja käden/jalan liikkeen yhdistämistä. Tavoitteet valitaan yksilöllisesti oppilaan motorisen kehitystason ja fyysisten rajoitusten perusteella. Tavoitteisiin pääseminen edellyttää jakamista pienempiin osatavoitteisiin.</p>		Yleiset tavoitteet, 2004: <p>Motoristen taitojen oppimisen tavoitteena on vahvistaa oppilaan kehon hahmotusta sekä edistää kokonais- ja hienomotoristen taitojen kehittymistä.</p>	
Osa-alueet:	Tavoitteet:	Osa-alueet:	Tavoitteet:	Osa-alueet:	Tavoitteet:
Kehon tuntemus	<ul style="list-style-type: none"> - Hahmottaa kehonsa ja sen osat - Hahmottaa kehonsa liikkeitä - Tiedostaa erilaiset liikkumistavat - Huomioi liikkumisessa varovaisuuden ja tarkkuuden - Hahmottaa kehonsa painon 	Puhe-elinten motoriikka	Suun seudun lihasten kehittyminen	Motoristen toimintojen suunnittelu	X
Karkeamotoriikka	<ul style="list-style-type: none"> - Hallitsee pään asennon päinmakuulla - Hallitsee pään asennon selinmakuulla - Koukistaa ja ojentaa olkanivelen - Koukistaa ja ojentaa kyynärnivelen - Koukistaa ja ojentaa rannenivelen - Hallitsee alaraajojen liikekaavat - Kääntyy vatsalta selinmakuulle - Kääntyy selinmakuulta vatsalle - Ryömii - Konttaa - Istuu - Seisoo - Kävelee - Kävelee portaita - Hyppää - Juoksee - Koordinoi silmän ja jalan liikkeitä 	Kehon tuntemus	Tietoisuus omasta kehosta ja suhteesta ympäristöön	Motoristen toimintojen ohjaus	X
Hienomotoriikka	<ul style="list-style-type: none"> - Löytää kätensä - Tarttuu esineisiin - Irrottaa otteensa esineistä - Siirtää esineen kädestä toiseen - Tarttuu pinsettiotteella - Tarttuu kirjoitus- ja ruokailuvälineotteella - Eriyttää sormien liikkeitä 	Avaruudelliset suhteet	Orientoituminen suuntaan, aikaan ja paikkaan.	Tasapaino	X
Silmän ja käden koordinaatio	<ul style="list-style-type: none"> - Käsittelee palloa - Pujottelee - Rakentelee palikoilla - Asettelee esineitä sisäkkäin - Repii, taivuttelee, katkoo, muovailee - Leikkaa saksilla - Piirtelee - Avaa-sulkee - Kokoa muotolautoja ja palapelejä 	Tasapaino- ja koordinaatio	Kehon kontrolli ja koordinaation kehittäminen.	Koordinaatio	X
		Karkeamotoriikka	Laajojen liikkeiden motoriikan kehittyminen ja tarkentuminen	Rytmi	X
		Silmän-käden koordinaatio	Hienomotoriikan taitojen harjoittaminen, tarttumista säätelevien mekanismien sekä silmän ja käden/jalan koordinaation lisääntyminen ja paraneminen	Kestävyys ja lihasvoima	X
		Kehon rytmi	Rytmitajun kehittyminen		
		Kestävyys ja lihasvoima	Peruskunnan ylläpitäminen		

Vuonna 1987 opetussuunnitelma oli motoristen taitojen tavoitteiden asettelultaan jaettu neljään osa-alueeseen. Jokaiseen osa-alueeseen oli kirjattu 5-17 harjoiteltavaa tavoitetta. Jokaista tavoitetta kohti oli useita menetelmävihjeitä. Opas on laaja ja kattava. Siitä löytyi yhteensä varsinaisten tavoitteiden lisäksi yhteensä 1558 vinkkiä eri toiminta-alueisiin, miten opettaja pystyy harjoittamaan oppilaille tiettyjä tavoitteita arvioituaan, miltä tasolta oppilas lähtee harjoittelemaan ja mitkä ovat hänelle soveltuvia harjoitteita taidon harjaannuttamiseen. Toiminta-alueet, jotka vuoden 1987 TOI-opetussuunnitelmassa olivat, ovat kognitiiviset taidot, motoriset taidot, päivittäiset taidot, sosiaaliset taidot ja kommunikatio. Nämä osa-alueet ovat pysyneet samoina läpi vuosikymmenten.

Vaikeimmin vammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 1997, 19) seuraavassa versiossa motoristen taitojen harjoiteltavien osa-alueiden määrä kasvoi, mutta tavoitteet yleisluontoistuivat ja toimintavinkit poistettiin. Yleisesti toiminta-alueiden tavoitteet esiteltiin ensin yleisesti kiinnittäen huomiota jokaisen toiminta-alueen päätavoitteisiin. Sen jälkeen ne oli jaettu pienemmiksi osatavoitteiksi. Vuoden 1997 opetussuunnitelman toiminta-alueiden alle, oli merkitty osa-alueet, joita harjoitella. Näitä osa-alueita oli kutakin toiminta-aluetta kohden 4-11. Osa-alueen yhteyteen oli merkitty tavoite, mitä sillä harjaannutetaan. (Opetushallitus, 1997, s. 21–26). Kyseisessä suunnitelmassa kunkin osa-alueen tavoitteet olivat suhteellisen laajoja, kuten vuorovaihtuksen kehittyminen, lyhyt- ja pitkäaikaisen muistin sekä ilmaisun kehittyminen, oman turvallisuuden huomioon ottaminen, päämäärään pyrkimisen eriytyminen. Suunnitelmassa kerrottiin, että toiminta-alueet muodostavat kokonaisuuden ja niiden yhteys toisiinsa on huomioitava tavoitteisiin pyrkiessä. Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tavoitteellinen osuus oli enää noin 9- sivuinen. (Opetushallitus, 1997, s. 21–26.)

Vuonna 2004 (POPS, 2004, s. 29) toiminta-alueittaisen opetuksen motoristen taitojen tavoitteellisuus supistui entisestään ja osa-alueiden määrä väheni myös. Varsinaisesti tämän otsikon alta, löytyi opetussuunnitelmasta noin puoli sivua tekstiä. Opetussuunnitelma oli työstetty supistamalla yleisten tavoitteiden osiosta pois tavat, miten siihen pyritään, vähentämällä toiminta-alueen harjoitteluun liittyviä osa-alueita, sekä poistamalla kokonaan osa-alueiden tavoitteet. Toiminta-alueiden päätavoitteet jäivät yleispäteviksi, kuten oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Tässä opetussuunnitelmassa tavoitteita kunkin toiminta-alueen alle tuli noin 1-3 tavoitetta. Tavoitteeseen pääsyn turvaamiseksi osa-alueita, joita harjoittelun tulisi kattaa oli noin 5-7 kappaletta, jotka olivat hyvin suurpiirteisiä,

kuten ajattelua kehittävien osa-alueiden harjoittelua (kommunikaatiotaidot). Näihin ei enää ollut tarjolla tavoitteiden päämäärää eikä keinoa päästä sinne.

Vuonna 2014 uudistuneessa opetussuunnitelmassa toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisällön osuus kasvoi hieman. Nykyään se on vajaa 2-sivuinen osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. (kts. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 71–72.) Kerron tässä hieman laajemmin nykyisen, käytössä olevan opetussuunnitelman tavoitteista ja sisällöstä, sillä se liittyy vahvasti tähän tutkimukseen.

Toiminta-alueet ovat edelleen samat, kuin vuonna 1987: Motoriset taidot, kognitiiviset taidot, päivittäisten toimintojen taidot, kieli ja kommunikaatio sekä sosiaaliset taidot. **Motoristen taitojen** tavoitteena on oppilaan kehon hahmotuksen, kokonais- ja hienomotoristen taitojen kehittäminen mahdollisimman monipuolisesti arjessa. Opetuksen tulee sisältää motoristen toimintojen suunnittelua sekä ohjausta, kestävyyyden ja lihasvoiman vahvistamista, tasapainon ja koordinaation harjoittelua sekä rytmiä. (POPS, 2014, s. 71.) Verratessa edelliseen opetussuunnitelmaan, muutosta sisällöllisesti ei ole juuri tapahtunut.

Kognitiiviset taidot harjoittavat oppilaan aktivoitumista ja aistien käyttöä sekä todellisuuden hahmottamista. Opetuksen tulee tukea oppimista, muistamista ja ajattelua sekä aistien stimulointia ja valinnan sekä luokittelun harjoituksia. Lisäksi siihen liittyy ongelmanratkaisun ja syy-seuraussuhteen harjoittelua ja päätöksentekoon liittyviä harjoituksia. Sen tavoitteena on kehittää lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen valmiuksia. Osiossa mainitaan myös, että: Oppiaineiden sisällöistä voidaan saada aineistoa kognitiivisten taitojen oppimiseen. (POPS, 2014, s. 72.)

Päivittäisten toimintojen taidot tavoittelevat oppilaan osallistumista aktiivisesti ympäristön toimintaan ja itsenäistymisen sekä omatoimisuuden taitoja. Opetukseen kuuluu terveyttä ja turvallisuutta sekä arjen taitoja ja asumista, ympäristöissä kulkemista ja vapaa-ajan viettoa käsitteleviä osa-alueita. Päivittäisten toimintojen harjoittelu luo mahdollisuuksia muiden toiminta-alueiden sekä tieto- ja viestintäteknologisten taitojen harjoittelulle. (POPS, 2014, s. 72.)

Kommunikaatiotaidot puolestaan vahvistavat vuorovaikutuksen syntymistä ja sen pohjalle rakentuvaa kommunikoinnin ymmärtämisen ja tuottamisen harjoittelua. Oppilaan tulisi olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja tulla ymmärretyksi. Oppilaan tulisi myös itse ymmärtää muita ryhmän oppilaita ja aikuisia. Sopivan kommunikaatiomenetelmän käyttäminen tulee turvata ja käyttää tarvittaessa siihen soveltuvia AAC-menetelmiä. Opetus sisältää kielellistä tietoisuutta, käsite- ja sanavarastoa, ilmaisua, merkkien, symbolien, viittomien, kirjainten ja sanojen käyttöä ja oppilaan ajattelua kehittäviä osalueita. (POPS, 2014, s. 72.)

Sosiaaliset taidot harjoittavat oppilaan taitoja toimia ryhmässä. Lisäksi siihen liittyy erilaisissa ympäristöissä toimiminen, vuorovaikutus- ja tunnetaidot sekä oppilaan itsetuntemuksen ja oppimismotivaation tukemista. Tähän osa-alueeseen kuuluvat myös onnistumisen kokemusten ja myönteisen sosiaalisen oppimisen ilmapiirin vahvistamista. (POPS, 2014, s. 72.)

Nostan tähän mielenkiintoisena vertailukohteena yleisopetuksen opetussuunnitelman, eli oppiainejakoisen opetussuunnitelman 1.-2. luokan liikunnan tavoitteet ja sisällöt. Liikunnan tavoitteena on ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan liikuntatunnilla, sekä opettaa säätelemään omaa toimintaa ja tunneilmaisua vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Lisäksi liikunnan tavoite on tukea yhdessä työskentelemisen taitoja ja myönteisen minäkäsityksen vahvistamista. Lisäksi tavoitellaan vastuun ottamista, itsensä monipuolista ilmaisemista ja myönteisten liikuntakokemusten saamista. Tavoitteet jakautuvat osalueisiin fyysinen toimintakyky, psyykinen toimintakyky ja sosiaalinen toimintakyky. Tavoitteiden toteuttamiseksi valitaan erilaisia leikkejä ja pelejä, jotka vahvistavat muun muassa koordinaatiota ja tasapainoa erilaisissa oppimisympäristöissä toteuttaen. Lisäksi harjoitellaan kehonhallintaa esimerkiksi musiikkileikkien ja voimistelun kautta. Vuodenajat otetaan huomioon opetuksessa ja liikuntaa harjoitellaan myös ulkona. Vesiliikunta kuuluu tavoitteisiin. Oppilaiden yhteistyön tavoittelemisen on tärkeää ja tarkoitus on valita virkistystä ja iloa tuottavia toimintoja, joista saa onnistumisen kokemuksia. Kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri on tärkeää. Keskeistä on tukea hyvinvoinnin kannalta riittävää toimintakykyä yksilöllisyys huomioiden. Arvioinnissa pyritään tunnistamaan oppilaan vahvuudet ja se toteutetaan oppilaita havainnoimalla. (POPS, 2014, s.148-149.) Yleisopetuksen liikunnan oppiaineiden tavoite- sekä sisältöasetteluista on jätetty myös pois

”vaadittavat liikuntalajit”. Siellä annetaan ehdotuksia, millä tavoin tiettyä taitoa voi harjoittaa ja velvoitetaan toimimaan eri ympäristöissä ja hyödyntämään vuodenaikoja fyysisesti aktiivisella tavalla.

4.3.1 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tavoitteet merkitään henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan, joka lyhennetään HOJKS. Virtanen ja Miettinen (2003, s. 83) kirjoittavat, että HOJKS:an tulee sisältää toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman asettamat tavoitteet. Toiminta-alueista löytyy keskeisiä sisältökokoaisuuksia opetukseen. Perusopetuslaissa (642/2010, 17§) määritellään, että HOJKS on laadittava jokaiselle erityisen tuen oppilaalle. Siinä tulee ilmetä erityisopetuksen ja muun tuen antaminen. Suunnitelman keskeiset sisällöt määräytyvät opetussuunnitelman perusteiden mukaan. HOJKS on siis yksilöllinen suunnitelma, jonka yksilölliset tavoitteet toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskeleville oppilaille löytyvät opetussuunnitelman perusteista toiminta-alueittaisen opetuksen oppimääristä (Virtanen ja Miettinen, 2003, s. 68–69).

HOJKS on työväline, jonka mukaan opetussuunnitelmaa toteutetaan. Nykyisin HOJKS-ohjeistuksen mukaan siihen kirjataan kaikki oppilaan saama tuki, sekä oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet. Myös käytetyt opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät ja ohjaus kirjataan asiakirjaan. Suunnitelma laaditaan yhteistyössä huoltajien kanssa. Siinä tulee ilmetä oppilaan tavoitteet niin oppimiseen, häneen itseensä ja hänen kehitykseensä liittyen. Lisäksi siihen kirjataan vahvuudet, oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet. Siinä kerrotaan myös oppilaan pedagogiset ratkaisut, kuten oppimisympäristöön liittyvät asiat, opetusmenetelmät, opiskelustrategiat, työskentely- ja kommunikointitavat. Opetuksen järjestämistavat tulee kuvata myös. Suunnitelmassa tulisi olla erityisluokalla opiskelevalle oppilaalle yleisopetuksen yhteistyöluokka ja suunnitelma osallistumisesta opiskeluun siinä luokassa. Lisäksi koulukuljetus, oppilashuoltotyö ja muut tulkitsemis- ja avustajapalvelut kirjataan. Suunnitelmassa näkyy myös kuntoutuspalvelut ja eri toimijoiden vastuut sekä huoltajan kanssa tehtävä yhteistyö. Lisäksi siinä kirjataan, miten oppilasta arvioidaan. Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan kohdalla lisätään kuhunkin toiminta-alueeseen liittyvät yksilölliset tavoitteet. HOJKS:ssa ei koskaan saa kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia. (Opetushallitus, 2014, s. 90–91.)

4.4 Vaikkeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelmat kansainvälisessä vertailussa

Vaikkeimmin kehitysvammaisten opetus on järjestetty eri tavoin eri maissa. Suomen lisäksi esittelen naapurimaidemme Ruotsin ja Norjan malleja sekä Iso-Britannian ja Pohjois-Irlannin vaiikkeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelmia. Valikoin nämä maat vertailuun osaksi kulttuuristen piirteiden vuoksi, jotka Pohjoismaissa sekä Iso-Britanniassa, jonka osa Pohjois-Irlanti on, ovat hyvin samankaltaisia ja osaksi, koska tutkiessani kyseisiä maita, havaitsin mielenkiintoisia eroavaisuuksia tämän marginaaliryhmän opetussuunnitelmissa.

Ruotsissa tilanne on hyvin erilainen, kuin Suomessa, missä erityiskouluista on jo pitkään pyritty pois. Ruotsissa vaiikkeimmin kehitysvammaisten opetus on järjestetty useimmiten erityisperuskoulussa, joka kantaa siellä nimeä Grundsärskolan. Se on tarkoitettu kehitysvammaisille, autistisille tai muutoin vaikeasti vammautuneille oppilaille, joilla on selkeästi heikompi älyllinen suoriutumiskyky ja jotka eivät kykene oppiaineiden tavoitteisiin edes helpotetusti. Erityisperuskoulu on vaihtoehto ainoastaan kyseisen diagnoosin omaaville, muutoin peruskoulu tai muut Ruotsissa toimivat, ei-älyllistä kehitysviivästyymää oleville oppilaille tarkoitetut erityiskoulut, järjestävät tarvittavan tuen. Erityisperuskouluun päästäkseen oppilaalle tehdään tutkimuksia ja arvioidaan hänen kykyjään. (Skolverket, 2009, s. 4–6; Funkaportalen, 2013.) Erityisperuskoulua voi jatkaa lukioon saakka. Erityisperuskoulun oppilaita voidaan tarpeen katsoessa sijoittaa tavalliseen peruskouluun, mutta he opiskelevat oman opetussuunnitelmansa mukaisesti. (Skolverket, 2009, s. 10.) Erityisperuskoulun sisällä toimiva harjoittelukoulu on tarkoitettu niille oppilaille, jotka eivät pysty lainkaan oppiaineiden aineopiskeluun, edes mukautetusti. Tämä ryhmä on verrattavissa Suomalaiseen toiminta-alueittaiseen opetusryhmään. Heille on tehty oma, aihekokonaisuuksiin kytkeytyvä osuus erityisperuskoulun opetussuunnitelmaan. (Skolverket, 2009, s. 11.) Erityisperuskoulun opetussuunnitelma on oma erillinen osa ruotsalaisen koulujärjestelmän opetussuunnitelmia.

Vuoden 2011 erityisperuskoulun harjoittelukouluosion opetussuunnitelmassa tavoitteet olivat suurpiirteisempiä ja muistuttivat paljon suomalaisen toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman jaottelua. Aihealueet, jotka tuolloin olivat käytössä, olivat esteettinen toiminta, kommunikaatio, arkipäivän toiminnot sekä motoriikka. Tavoitteet olivat suurpiirteisiä, kuten kommunikaatiotaitojen tavoite: kehittää valmiuttaan kommunikoida. (kts.

Skolverket, 2011.) Uudemmassa, vuoden 2018 opetussuunnitelmassa aihealueet ovat pysyneet samana, mutta tavoitteita on tarkennettu. Siinä ne on jaettu vuosiluokittain ja tavoitteet ovat selkeämpiä. Esimerkiksi kommunikaatiotaitojen alle on lueteltu erinäisiä tavoitteita vuosiluokille 1.-9. Tavoitteet on jaettu neljään ryhmään, kuten: keskustelu ja puhe. Sen alle taas on määritelty erilaisia, vuosiluokkaryhmittäin kehittyviä tavoitteita, kuten: kommunikoinnin harjoittelu erilaisissa ympäristöissä, esimerkiksi välitunnilla tai digitaalisia apuvälineitä käyttäen. (kts. Skolverket, 2019.) Ruotsissa toimii erillinen viranomaisen Specialpedagogiska skolmyndigheten, jonka tarkoitus on vaikuttaa jokaisen erityisoppilaan yhdenvertaisuuteen koulutuksellisissa asioissa. Se on vastuussa myös koulutuksesta erityiskouluissa. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2012.) Kuitenkin Ruotsissa vaikeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelma on erillinen kokonaisuus ja opetus järjestetään useimmiten erityiskoulussa. Suomen toiminta-alueittaisesta opetussuunnitelmasta poiketen, ruotsin versiossa myös peruskoulun päättövaiheen tavoitteet on määritelty. (kts. Skolverket, 2019.)

Norjassa erityisen tuen oppilaille tehdään IOP (Individual Subject Curriculum, Individuell Opplæringsplan) jos oppilas tarvitsee niin paljon tukea, että oppiaineiden tavoitteita tarvitsee muuttaa, erillistä opetussuunnitelmaa ei ole. Erityisoppilaat opiskelevat niin kutsutussa mukautetussa koulujärjestelmässä, jossa erityisen tuen toimia sisällytetään tavalliseen kouluun. Norjassa ei ole juurikaan erityiskouluja, inklusioajatus on vahvasti vallalla. Kunnilla on suuri vastuu oman opetussuunnitelmansa luomisesta, myös erityisopetusta ajatellen. (Utdanningsdirektoratet, 2018.) Norjassa oppilaat aloittavat kaikki koulunsa lähikoulussaan, vammoistaan huolimatta. Oman opetussuunnitelman tulee sisältää opetuksen sisältö, tavoitteet ja toteutus. (Helsedirektoratet, 2013, 19–20.) Norjassa joukkoon kuulumista pidetään todella tärkeänä ja kaikilla lapsilla on siihen oikeus (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, 2019). Erityisen tuen päätöksen saa tarkkojen tutkimusten jälkeen. Päätöksessä kuvataan, millaista tukea oppilas tarvitsee. Vanhempien suostumus tarvitaan erityisopetukseen siirtämiselle. Koulu on Norjassa suunniteltu niin, että siinä otetaan huomioon myös vammaiset lapset. On koulun vastuulla tehdä mukautuksia opetussuunnitelmaan, jotta kehitysvammaiset lapset saavat opiskella yhdessä muiden kanssa. (Utdanningsdirektoratet, 2018.) Norjalainen koulujärjestelmä perustuu tasa-arvoon ja mukautettuun opetukseen inklusiivisessa oppimisympäristössä. Kaikkien oppilaiden tulisi opetella opetussuunnitelman avaintaitoja saaden oppimiseen sekä haasteita että onnistumisen kokemuksia. (Regjeringen. no, 2018.)

Pohjois-Irlannissa toiminta-alueittaista opetusta vastaa niin kutsuttu PMLD (Profound and Multiple Learning Disabilities). Tällä ryhmällä on kompleksisia oppimisvaikeuksia, mahdollisia fyysisiä rajoitteita tai aistipulmia. Myös toinen ryhmä: Severe Learning Difficulties vastaa osaksi suomalaista toiminta-alueittaiseen opetukseen siirrettyjen ryhmää. Heillä on merkittäviä kognitiivisia älyllisen kehityksen vaikeuksia. Kaikki erityisryhmät on esitelty ja kuvailtu Pohjois-Irlannin opetussuunnitelman esittelysivulla. (Council for the Curriculum, 2019.) Pohjois-Irlannissa toimii myös erityiskouluja, joissa heitä opetetaan, mutta ne ovat vapaaehtoisia (Education Authority). Opetussuunnitelma siellä on kaikille oppilaille yhteinen ja se on rakennettu erilaisista aihekokonaisuuksista. Opetussuunnitelmassa painotetaan sen tarjoavan parhaimman mahdollisen mahdollisuuden kaikkien osallisuuteen huolimatta heidän erityisistä tarpeistaan. Pohjois-Irlannissa kaikille yhteisessä opetussuunnitelmassa kehoitetaan opettajia soveltamaan sen sisältöä sopivaksi kaikille oppijoille ja heille ohjataan sen soveltamista suunnitelmassa. Tämän helpottamiseksi he ovat luoneet erillisiä opetussuunnitelman aihealueita harjoittavia opetusohjelmia erilaisille opetusryhmille, kuten PMLD-ryhmälle ja Severe Learning Disabilities-ryhmälle, ottaen huomioon heidän erityistarpeitaan. Pohjois-Irlannin opetussuunnitelma on pyritty luomaan sellaiseksi, että se vastaa kaikkien tarpeita. (The Northern Ireland Curriculum Primary, 2007; Thematic Units PMLD, 2014.)

Ison-Britannian koulujärjestelmä vaikeasti kehitysvammaisten opetuksessa poikkeaa Pohjois-Irlannin tavasta, vaikka Pohjois-Irlanti kuuluu hallinnollisesti Iso-Britannialle. Iso-Britannian opetussuunnitelma: The National Curriculum, on päivitetty 2013. Se jakautuu iän mukaan kahteen osaan. Opetussuunnitelmassa on oppiaineita, kuten matematiikan taidot, englannin kieli, musiikki ja liikunta. Varsinaista vaikeimmin kehitysvammaisten opetusta ei mainita opetussuunnitelmassa lainkaan. (The National Curriculum of England, 2013.) Vaikeimmin vammaisten opetussuunnitelman sijaan Department of Education (2015) tarjoaa oppaan siitä, miten erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kanssa toimitaan. Tunnit tulee suunnitella niin, ettei kenelläkään ole esteitä suoritua niistä. Osa oppilaista pystyy toteuttamaan kokonaisuudessaan kansallista opetussuunnitelmaa ja kaikkia tulisi tukea siihen suuntaan. Pieni joukko kuitenkin tarvitsee erilaisia lähestymistapoja ja apuvälineitä. Tämä SEN Code for Practise antaa opettajille toimintatavat opetussuunnitelman käyttämiseen. Inklusiolausekkeen mukaisesti opettajan tulisi ajatella jokaista oppilasta pystyvänä ja pitää heille korkeita odotuksia. Haasteet tulee huomioida ja toimintaa muuttaa niiden mukaisesti, jotta oppilas pystyy suoriutumaan kansallisen

opetussuunnitelman sisällöistä. Siinä mainitaan myös, että SLD (Severe Learning Disabilities) sekä PMLD (Profound and Multiple Learning Disabilities) oppilaat tarvitsevat usein paljon tukea kaikilla opetussuunnitelman osa-alueilla. Siinä sanotaan, että opetussuunnitelmaa voi sopeuttaa heidän tarpeisiinsa. (Department of Education, 2015.) Iso-Britanniassa toimii sekä julkisen, että yksityisen sektorin kouluja ja vaikeimmin kehitysvammaisten opetus tapahtuu usein erityiskouluissa, joilla on omat erikoisalansa (UK Government). Britannian opetussuunnitelmaa on kuitenkin PMLD- oppilaiden kohdalla kritisoitu, koska kansallinen opetussuunnitelma ei anna merkityksellisiä opetussisältöjä niille, joiden kehitys on hyvin varhaisessa vaiheessa. Kritiikin seurauksena koulu voi luoda erillisen opetussuunnitelman vaikeimmin vammaisille, kun sen luomisen pohjana käytetään jonkin verran kansallista opetussuunnitelmaa. (Cunningham, 2019.) Iso-Britanniassa näyttää olevan tavallista, että koulut ovat itse suunnitelleet tarpeisiinsa sopivia opetussuunnitelmia mukaillen kansallista opetussuunnitelmaa, sillä erilaisia versioita löytyi useita.

Tutkiessani neljän eri maan opetussuunnitelmia havaitsin niiden olevan hyvin erilaisia sekä sisällöiltään, että tavoitteiltaan. Joka puolella puhutaan käsitteestä ”The School for All” mutta silti, näistä viidestä maasta ainoastaan Suomessa ja Norjassa vaikeimmin vammaiset oppilaat opiskelevat suurimmaksi osaksi tavallisissa kouluissa. Opetussuunnitelma oli Pohjois-Irlannissa sekä Iso-Britanniassa täysin sama kaikille, tietyin apujärjestelyin. Ruotsissa tavoitteiden asetteluun vaikeimmin vammaisten kohdalla oli panostettu erillisesti eniten.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelevien opettajien käsitysten kautta tulkita toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden ilmentäjänä. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Millainen työkalu toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on yleisesti?*
- 2. Millä tavoin opetussuunnitelma ilmentää TOI-oppilaiden opiskelun tavoitteellisuutta?*
- 3. Millä tavoin opetussuunnitelma huomioi TOI-opetuksessa opiskelevien erilaisten oppilaiden kirjon?*
- 4. Millainen opettajan rooli on toiminta-alueittaisessa opetuksessa opetussuunnitelman tulkitsijana?*

Tutkimuskysymykset nousivat esiin empiiristä aineistoa tutkiessani ja siihen perehtyessäni. Tutkimuksen suunta kohti niitä käsityksiä, joista voi tulkita toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta muodostui lukiessani opettajien käsityksiä. Tutkimuskysymykset antavat viitteitä niille erityispiirteille, joita opettajat käsityksissään toivat esille toiminta-alueittaisesta opetuksesta, tasa-arvosta, yhdenvertaisesta opiskelusta ja opetussuunnitelmasta. Tätä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusnäkökulmaa tarkastelen käsittelemällä opetussuunnitelmaa opettajan työn perustana sekä kuvaamalla toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelevien oppilaiden koulunkäyntiä tavoitteellisuuden ja oppilaiden moninaisuuden näkökulmasta. Tulkiten opettajien kertomia käsityksiä siinä kontekstissa, missä he puhuvat ja pyrin ymmärtämään asian sillä tavalla, kuin he sen haluavat kertoa.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 47) toteavat inhimillisten kokemusten tutkimisen olevan yksi laadullisen tutkimuksen kohde, joka tässäkin tutkimuksessa opettajien käsitysten kautta nousee esiin. Laadullinen tutkimus pyrkii Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2008, s. 157) mukaan todellisen elämän kuvaamiseen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja he lisäävät, että laadullisen tutkimuksen tarkoitus on löytää ja paljastaa tosiasioita.

6.1 Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena

Pyrin tässä tutkimuksessa tulkitsemaan opettajien käsityksiä opetussuunnitelman todellisesta luonteesta toiminta-alueittaisessa opetuksessa. Laadullisen tutkimuksen ollessa ihmistiedettä, on se aina myös kulttuurisidonnaista ja tässä tutkimuksessa vallitseva kulttuuri sijoittuu koulumaailmaan. Minulla tutkijana ei ole mahdollisuutta asettua ulos maailmasta mitä tutkin, sillä se on vahvasti osa omaa TOI-opettajan arkeani. (kts. Hirsjärvi ym., 2008, s.157.) Tutkittavat ilmiöt sijoittuvat kuitenkin jokaisen käsityksen kautta myös omaan kontekstiinsa, joten yhtä ja oikeaa vastausta ei ole olemassa, vaan vastaukset ovat tulkinnallisia (Puusa & Juuti, 2011, s. 21, 31).

Fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöistä ja se toteutetaan empiiriseen aineistoon pohjaten. Fenomenografiassa tutkija on kiinnostunut aineistonsa erilaisista merkityksistä, jotka tässä tutkimuksessa pohjautuvat opettajien käsityksiin opetussuunnitelmasta. Tutkimuskysymysten tulisi olla avoimia ja ei etukäteen suunniteltuja tai ennakko-oletuksiin perustuvia. (Niikko, 2003, s. 31.) Fenomenografiassa tutkija kuvaa erityisesti ihmisten käsityksiä asioista. Ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat olla erilaisia ja se on fenomenografiassa kiinnostavaa. (Metsämuuronen, 2011, s. 240.) Fenomenografia ei pyri löytämään oikeita tai väärä ilmiön olemuksia vaan yksinkertaisesti tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä asiasta. Käytän tässä tutkimuksessa fenomenografian toisen asteen näkökulmaa. Toisen asteen näkökulma tarkoittaa, että olen kiinnostunut toisten ihmisten TOI-opetussuunnitelmaan liittyvistä käsityksistä ja teen tulkintoja sekä päätelmiä niistä. Pyrin antamaan käsityksille merkityksiä ja ymmärtämään niitä. (kts. Järvinen & Järvinen, 2004, s. 83).

6.2 Aineiston koonti

Tämän tutkimuksen aineisto oli kerätty haastattelemalla. Laadullinen haastattelu ei keskity faktoihin tai tarkkoihin yksityiskohtiin vaan pyrkii ymmärtämään haastateltavan kokemuksia (kts. Warren, 2002.) Rubin ja Rubin lisäävät, että laadullisen haastattelun myötä tutkija pääsee sukeltamaan ja samaistumaan syvälle ihmisten kokemuksiin, ajatuksiin ja henkilökohtaisiin asioihin (Rubin & Rubin 2012, s. 5). Tämän tutkimuksen aineistona oli 18 valmiiksi litteroitua toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelevän opettajan haastattelua. Heillä oli opetettavanaan joko yksi tai useampia toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita. Haastattelut olivat osa laajempaa InTo -tutkimushanketta (Inklusivisuus ja toiminta-alueittainen opetussuunnitelma). Haastattelut oli tehty neljällä paikkakunnalla kolmen InTo -hankkeen työntekijän toimesta. Nämä kyseiset 18 haastattelua olivat osittain litteroituna. Jatkoin itse litterointeja loppuun InTo -hankkeen valmiilla, selkeillä ohjeilla. InTo -hankkeen litteroinnin pohjana oli kaikille samanlainen kaavake, litterointiohjeet, anonymisointiohjeet sekä yhteneväiset merkintäohjeet. Tämä helpotti sekä litterointia, että muiden litteroimien tekstien lukemista. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, s. 11) mukaan litterointi on yksi lähestymisvaihe aineistoon. Kirjoitettuna se hahmottuu lukijalleen ymmärrettävämpään muotoon ja on tärkeä osa aineistoon perehtymistä.

Haastattelin itse myöhemmin tutkimukseen opettajia, joka syvensi omaa ajatteluani aiheesta. En käyttänyt omia haastattelujani tutkimukseni aineistona, sillä haastateltavat olivat kollegoitani. Haastattelin aluksi yhdessä toisen henkilön kanssa, sillä alue, josta puhutaan koskettaa minua ja asettaa minut sisäpiirihaastattelijan rooliin (kts. Juvonen, 2017, s. 344). Se, että en ollut itse haastattelemassa oman tutkimukseni opettajia, vaikeutti hie-man aineistoni opettajien ajatusmaailmaan pääsemistä ja tarkentavien kysymysten mahdollisuutta ei ollut. InTo -hankkeen haastattelurunko ja taitavat haastattelijat olivat kuitenkin niin selkeitä ja hyviä, että aineistoon paneutumalla oleellisten merkitysten löytäminen onnistui lopulta. Haastattelu oli mielestäni InTo -hankkeen aineistonkeruumeneteelmäksi varsin oiva, sillä toiminta-alueittaisesta opetuksesta olemassa oleva tieto on niin vähäistä, että tiedon syventäminen, erilaisten näkökulmien mahdollistaminen ja joiltain osin arkojen asioiden läpikäyminen onnistuu haastattelun avulla. (kts. Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35.)

7 AINEISTON ANALYYSI

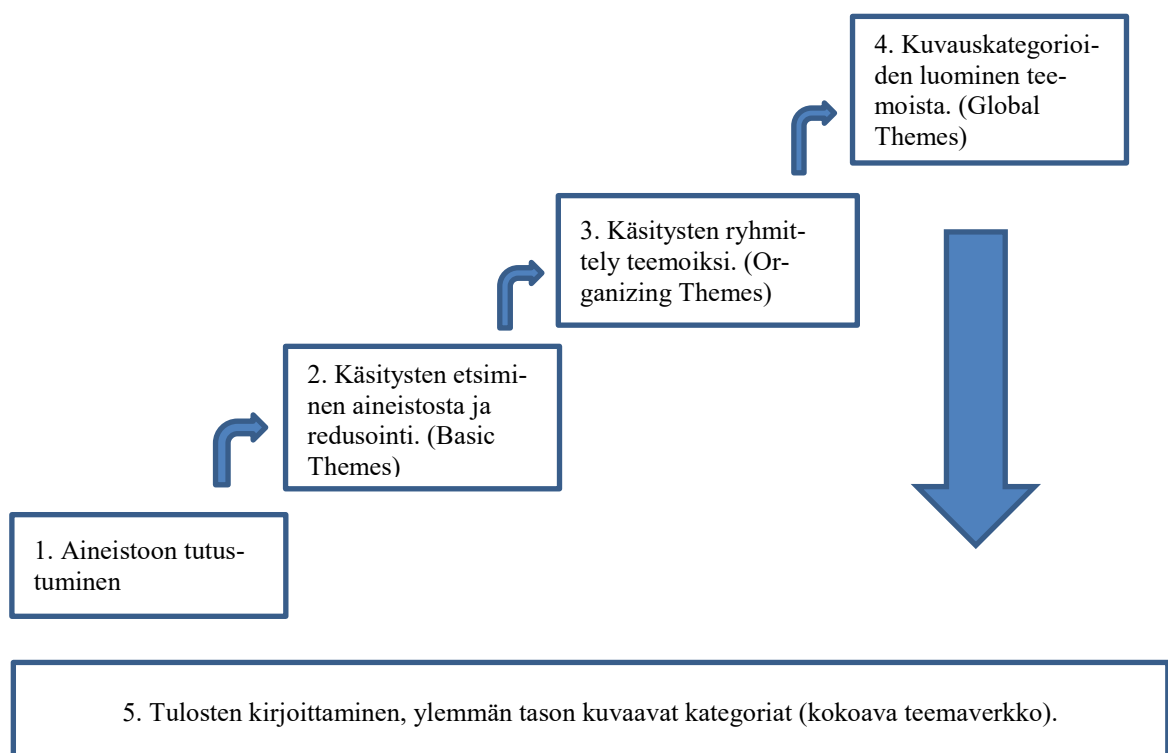
Tässä tutkimuksessa aineiston analyysiä aloittaessani minulla ei ollut valmiita tutkimuskysymyksiä. Tarkastelin 18 haastattelua kokonaisuuksina ja poimin niistä kaikki toiminta-alueittaiseen opetussuunnitelmaan liittyvät erilaiset käsitykset. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, pyrin Puusan ja Juutin (2011, s. 47) esittämän tavan mukaan etsimään aineistosta yksittäisiä tapauksia ja ihmisten erilaisten näkökulmien, tässä tutkimuksessa käsitysten korostamista.

7.1 Fenomenografinen analyysi

Niikon (2003, s. 32–33) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei ole strukturoitua, sillä fenomenografiassa on muistettava sisällön merkitysten tärkeys. Sisältö on täynnä erilaisia merkityksiä. Analyysin tarkoitus on tulkita analyttisesti sisältöä ja sen merkityksiä erilaisuuden, vertailun ja sisällön ulottuvuuksien kautta. Tiettyä, selkeää analyysimenettelytapaa ei ole vaan siinä noudatetaan laadulliselle aineistolle tyypillisiä analyysimenetelmiä. Analyysissä tulee olla systemaattinen ja looginen sekä pitää kokonaisuus jatkuvasti hallinnassa, vaikka aineisto puretaan pienempiin merkityksiin. Analyysin tuloksena syntyy synteesi erilaisia teemoja ja kategorioita. Analyysin lopullinen tarkoitus on löytää ilmiötä koskevia käsityksiä ja ymmärryksiä kielellisten ilmaisujen takaa. Fenomenografiassa tutkija pyrkii näkemään ja ymmärtämään aineiston tutkittavien paikalta ja koettaen elää heidän kokemuksiaan. Laadullisten eroavaisuuksien löytäminen on kiinnostavinta. Fenomenografisessa analyysissä tutkijan täytyy ulkoistaa itsensä ja omat asiaan liittyvät kokemuksensa ja käyttää niitä ainoastaan ilmiön kokemisen ja käsitysten valaisemiseksi. (Niikko, 2003, s. 34–35.)

Vaikka fenomenografiselle analyysille ei ole määritelty tarkkaa tapaa, tässä tutkimuksessa mukailen omassa analyysissäni Niikon (2003, s. 33–36) esittelemää aineiston analyysitapaa, jossa on viisi vaihetta. Tässä tutkimuksessa analysoin siis opettajien esiin tuomia erilaisia käsityksiä opetussuunnitelmasta ja luon niiden pohjalta fenomenografiselle analyysille tyypillisiä teemoja merkitysten perusteella. Teemat ryhmittelen kuvauskategorioiksi sekä lopulta ylemmän tason kuvaaviksi kategorioiksi. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) on esitetty analyysin kulku visuaalisesti. Suluissa olevat (Basic Themes, Organizing Themes sekä Global Themes) liittyvät tulosten visualisoinnissa käyttämiini Attride-Stirlingin (2001) teemaverkkoihin. Käytän kyseisiä verkkoja avaamaan lukijalle

tulokset visuaalisessa muodossa. Teemaverkot koostetaan aloittaen niin kutsutuista Basic Themes -yksiköistä, jotka ovat tässä tutkimuksessa aineistosta esiin nousevia opettajien käsityksiä. Basic Themes -yksiköistä, eli yksittäisistä käsityksistä muodostetaan yhdistäviä, kokoavia teemoja eli Organizing Themes -yksiköitä. Organisoidut teemat kokoavat siis opettajien käsitykset niitä kuvaavaksi yhteneväisiksi teemoiksi. Viimeinen vaihe teemaverkkojen visuaalisessa toteutuksessa on lisätä verkon keskiöön niin kutsuttu Global Themes. Global Themes -yksiköt eli tämän tutkimuksen fenomenografiset kuvauskategoriat yhdistävät alleen aiemmin luokiteltuja organisoituja teemoja. (Attride- Stirling, 2001, s. 388–389.)



Kuvio 1. Fenomenografisen analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa.

Aineistoni analyysivaiheessa lähdin liikkeelle laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti lukien aineistoa huolella ja analysoin lukemaani samalla mielessäni. Tämän ensimmäisen vaiheen tarkoitus on syventyä kokonaisvaltaisesti aineistoteksteihin ja löytää niistä tutkimuksen kannalta oleelliset asiat. Fenomenografisessa analyysissä tärkeää eivät ole ne ihmiset, jotka asioita puhuvat vaan heidän käsityksensä ja ne merkitykset, joita ilmauksista löytyy. Kiinnostus säilyy koko ajan ainoastaan merkityksissä. (Niikko, 2003, s. 32–34.) Analyysin toista vaihetta Niikko (2003) ei suoraan kuvannut esitellessään analyysin etenemistä, mutta koin mielekkäämmäksi työstää ilmauksia, pelkistettyäni niitä hieman.

Toinen vaihe tässä tutkimuksessa käytetystä analyysistä on siis merkityksellisten alkuperäisilmausujen redusointi sisällön analyysia mukaillen. Tuomen ja Sarajärven (2009) sekä Pattonin (2001) mukaan aineistosta etsitään sisällön analyysia tehdessä tutkimuskysymyksiin liittyviä ilmaisuja ja jokaiselle sisällöstä löytyvälle ilmaisulle määritellään oma analyysiyksikkönsä, esimerkiksi jokin yksittäinen kuvaava sana tai lause. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110–112; Patton 2001, s. 462–463.) Seuraavassa esimerkissä kuvaan omaa käsitysten pelkistämistapaani sisällön analyysin redusointivaihetta mukaillen. Haastattelut olivat minulla sähköisesti Word-tiedostoina. Alleviivasin jokaisesta tekstistä toiminta-alueittaiseen opetussuunnitelmaan liittyviä käsityksiä ja pelkistin alkuperäisiä ilmauksia, kuitenkin niiden sisältöä muuttamatta. Sen vuoksi ilmaukset jäivät lausemuotoisiksi. Yhdestä opettajan ilmauksesta saattoi löytyä useampia käsityksiä.

”Tokihan me kaikista niinku oppiaineista voijaan jotaki pieniä murusia, olkoon sitte vaikka liikunta, niin voijaanhan me ottaa joiltaki vaikka tietyiltä luokka-asteilta vaikka jostain toisen luokan, vaikka kakkosluokan opetussuunnitelmasta joitaki tiettyjä tai ensimmäisen luokan opetussuunnitelmasta joitaki tiettyjä liikunnan tavoitteita.”

→ *Opettaja ottaa joitain sisältöjä (esim. liikunnan oppiainesisältöjä) 1.-2. vuosiluokkien opetussuunnitelmasta.*

”...kommunikoi tosi hyvin mut et on muuten siin arjen kaikes tekemises ja toimintaohjautumises niin paljon pulmaa, ettei pystyis niinku oppiainejokoisesti.”

→ *Toiminnanohjauksen pulmat estävät oppiainejakoisuuden oppilaalta.*

”Mutta sitte se, et jokaisella on kuitenki hyvin niin yksilöllinen tuo hojks, et tuota se on tietenki se tärkein niinku työväline kaikella tavalla meille, mut et totta kai tarvitaan niinku yleisluontosisia valtakunnallisia linjauksia.”

→ *Hojks ajaa opsin ohi. Se on tärkein työväline.*

→ *Ops antaa yleisluontoisia valtakunnallisia linjauksia.*

Aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa redusoituja käsityksiä ryhmitellään teemoiksi. Teemojen muodostumisen pohjana on niiden vertailu toistensa kanssa. Tärkeää on löytää käsitysten joukosta samankaltaisuuksia, asioita, jotka merkityksiltään liittyvät samaan teemaan. Fenomenografisessa analyysissä erikoisuuksia, yksittäisiä käsityksiä tai asioita ei jätetä analyysin ulkopuolelle. On mahdollista nostaa jotkut ilmaukset tärkeäm-

miksi kuin toiset. Ilmauksien ryhmittelyssä teemojen alle on syytä pitää mielessä tutkimustehtävä ja pyrkiä ymmärtämään ilmauksia siihen nojaten. Analyysin tässä vaiheessa on hyvä myös selvittää se kriteeri, minkä perusteella kukin teema muodostuu. Kriteerin tulee perustua ajatukselliseen kokonaisuuteen. (Niikko, 2003, s. 34.) Aineistosta esiin nousi 20 teemaa, jotka yhdistin ajatuksellisiksi kokonaisuuksiksi. Esittelen seuraavassa taulukossa (kts. taulukko 2) viisi tämän tutkimuksen aineistosta muodostunutta teemaa. Taulukossa ei ole kirjoitettuna kaikkia teemojen käsityksiä. Kriteeri, jonka mukaan teema on muodostunut, on teeman otsikko.

Taulukko 2. Käsitysten (Basic Themes) ryhmittely teemoiksi

Yleisopetuksen opetussuunnitelman käyttäminen opetuksessa	Vanhan opetussuunnitelman käyttäminen opetuksessa	TOI- Opetussuunnitelman tarpeellisuus	Koulukohtainen opetussuunnitelma	TOI- opetussuunnitelma toimivuus
<p>V1. Opettaja ottaa joi-tain sisältöjä halutesaan esim. liikunnan oppiainesisältöjä 1.-2. vuosiluokkien opetus-suunnitelmasta.</p> <p>V1. Opettaja valitsee taitojen mukaan oppi-laat, joille käyttää yleisopetuksen opetus-suunnitelman tavoit-teita.</p> <p>V10. Opettajan mie-lestä rajan yleisope-tuksen- ja TOI-opetuk-sen opetussuunnitel-missa ei tarvitse olla tarkka.</p> <p>V10. Opettajan mie-lestä yleisopetuksen OPS on muuttunut tar-koista tavoitteista ja sisällöistä laajemmiksi kokonaisuuksiksi, jo-ten sitä voi hyödyntää myös TOI-opetuk- sessa.</p> <p>V15. Opettaja kokee, että TOI-opetuksessa- kin joudutaan teke-mään paljon yleisope-tuksen asioita, jotka eivät toimi.</p>	<p>V1. Opettaja käyttää joskus vuonna 1985 tehtyä opetussuunni-telmaa</p> <p>V1. Vuoden -85 OPS:ssa on hyviä yk-sittäisiä tavoitteita op-pilaille, antaa opetta-jalle osviittaa.</p> <p>V13. Opettajan mie-lestä vuoden -85 OPS on ainoa ja paras.</p> <p>V13. Aika on ajanut OPS:n (-85) ohi, sillä oppilaiden haasteet ovat muuttuneet moni-naisemmiksi.</p>	<p>V2. Opettaja kokisi kaikille yhteisen (yleis- ja vaativa erityinen tuki) OPS:an haasteel-lisena, koska avun tarve on niin suuri, siksi TOI-OPS tarpeel-linen.</p> <p>V2. TOI-OPS:aa ja sen osa-alueita tarvitaan oppilaiden avun tarpeen ja tason vuoksi.</p> <p>V3. TOI-OPS on tar-peellinen opetuksen tavoitteellisuuden ja kaikkien osa-alueiden toteutumisen vuoksi.</p> <p>V14. TOI-OPS:aa tar-vitaan, koska oppilaat ovat yhtä arvokkaita.</p> <p>V9. TOI-OPS:an tär-keys perustuu siihen, että jos kaikki etenisi-vät yleisen OPS:an mukaan, unohdettai-siin TOI-oppilaiden yksilölliset tarpeet ja etu.</p> <p>V10. Opettajan mie-lestä TOI-opetussuun-nitelma on perusta kaikelle opetukselle.</p>	<p>V1. Opettajan mielestä koulukohtainen OPS sisältää vain korulau-seita ja hienoja ter-mejä.</p> <p>V6. Koulun opetus-suunnitelmassa mieti-tään tarkkaan kyseisen koulun toiminta-alueit-tainen opetus.</p> <p>V6. Koulun opetus-suunnitelmaan on kir-jattu tarkkaan opetuk-sen tavoitteet ja osa-alueet.</p> <p>V6. Opettajat ja osa ohjaajista kirjoittavat koulun opetussuunni-telmaa</p> <p>V13. Opettajan kou-lussa on suunniteltu oma tavoitejärjestelmä tähdillä 1-3 konkreet-tisin kehitystavoittein. Opettaja toivoo saman tyylistä OPS:aankin</p> <p>V1. Opettaja ei ole tyytyväinen omaan koulukohtaiseen OPS:aan, koska se on liian yleisluontoinen.</p>	<p>V11. Opettaja on tyy-tyväinen nykyiseen OPS:aan.</p> <p>V18. Opettajan mie-lestä TOI-OPS:an kuuluu olla yksilöllii-nen, niin kuin se nyt on</p> <p>V18. Opettajan mie-lestä ei ole muuta mahdollisuutta, kuin antaa TOI-OPS:an olla sellainen, että se on jokaisen lapsen tai-tojen ja kykyjen mu-kainen</p> <p>V1. Opettajan mielestä kokemuksen perus-teella toiminta-alueita ei voi palastella pie-niksi osa-alueiksi to-della tarkkaan.</p> <p>V4. On hyvä, että TOI-OPS on erikseen ope-tussuunnitelmassa.</p> <p>V12. TOI-OPS on op-pilaalle räätälöity ja palvelee kaikkein par-haimmalla mahdoli-sella tavalla.</p>

Analyysini jatkui edelleen Niikkoa (2003, s. 36) mukaillen siirtyen teemoista kuvauskategorioiden luomiseen tutkijan omien suunnitelmien kautta. Teemoja vertaillaan ja niitä yhdistetään toi-

siinsa jälleen pitäen mielessä tutkimusongelmaan liittyvät ajatukselliset kokonaisuudet. Yksittäiset kategoriat muodostuvat useammista teemoista tai yksittäisistä teemoista ja niitä kuvaavat kategorianimikkeet abstrahoidaan, eli nimikkeeksi luodaan teemoja kuvaava yleiskäsite eli kuvauskategoria (kts. taulukko 3). Kunkin kategorian tulisi kuvata jotakin tapaa käsittää ilmiö. (Niikko, 2003, 36.) Tässä tutkimuksessa lähestyin kuvauskategorisointia avoimin mielin. Pohdin erilaisia tapoja yhdistää teemoja ja lopulta päädyin alla olevassa taulukossa esitettyyn yhdeksään kuvauskategoriaan. Joidenkin kategorioiden sisällöt ovat lähellä toisiaan, mutta niissä on kuitenkin selkeä näkökulmaero, jonka vuoksi halusin pitää ne erillään. Vielä tässä vaiheessa tutkimuskysymykseni ja tehtäväni olivat epäselviä minulle.

Taulukko 3. Kuvauskategorioiden luominen

Käsitysten pohjalta luodut teemat (Organizing Themes)	Kuvauskategoriat (Global Themes)
<ul style="list-style-type: none"> TOI-opetussuunnitelman tarpeellisuus TOI-opetussuunnitelman puutteet TOI-opetussuunnitelma toimivuus Toiminta-alueet vahvuutena 	Käsityksiä toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tarpeesta ja ominaisuuksista.
<ul style="list-style-type: none"> Vanhan opetussuunnitelman käyttäminen opetuksessa Yleisopetuksen opetussuunnitelman käyttäminen opetuksessa Koulukohtainen opetussuunnitelma 	Erilaisia opetussuunnitelmia opettajien työkaluina.
<ul style="list-style-type: none"> Uuden OPS:an painotukset huolettavat Uudessa OPS:ssa paljon vanhaa tuttua 	Käsityksiä uuden opetussuunnitelman käytöstä toiminta-alueittaisessa opetuksessa.
<ul style="list-style-type: none"> Yleisluontoisuus Konkretian puute 	Käsityksiä toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman sisällöstä.
<ul style="list-style-type: none"> Tavoitteiden asettaminen Opetuksen painotukset 	Käsityksiä toiminta-alueittaisen opetuksen suunnittelusta.
<ul style="list-style-type: none"> Erilaisten oppijoiden kirjo 	Moninaisten haasteiden huomioiminen toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa.
<ul style="list-style-type: none"> Yläkoulu TOI-opetussuunnitelmassa 	Iän huomioiminen toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa.
<ul style="list-style-type: none"> Opettajan koulutus Uutena opettajana 	Opettajan osaamiseen liittyvät käsitykset.
<ul style="list-style-type: none"> Opettajan valta Opettajan vastuu 	Opettajan päätöksiin liittyvät käsitykset.

Neljäs analyysivaihe pyrkii yhdistelemään kuvauskategoriat teoreettisista lähtökohdista laajalaisemmiksi kategorioiksi, ylätason kategorioiksi (Niikko, 2003, s. 36). Tässä vaiheessa tutkimuskysymykset selkiytyivät minulle ja autoivat ylemmän tason kategorioiden synnyssä. Nämä

ylätason kategoriat ovat abstrakteja ajatusrakennelmia, joihin käsitysten ominaispiirteet limittyvät. Ylemmän tason kuvauskategoriat ovat muodollisia yhteenvetoja ja tutkimuksen päätulos (kts. taulukko 4). Niiden kuuluu tiivistää ja organisoida aineistoa ja edustaa käsitysten keskeisiä merkityksiä. Näiden ylemmän tason kategorioiden, kuten fenomenografisen analyysin tuotokset kokonaisuudessaan, ovat tutkijan omia tulkintoja tutkittavilta kootuista käsityksistä. Tässä tutkimuksessa esiin nousseet neljä ylemmän tason kuvauskategoriaa ovat samanarvoisia, enkä nosta tuloksia esitellessäni mitään niistä toistaan tärkeämmäksi. Esitän siis tulokset fenomenografista termiä käyttäen horisontaalisesti. (Niikko, 2003, s. 37–38.) Ylemmän tason kuvaavat kategoriat yhdistävät kuvauskategoriat neljäksi suuremmaksi kokonaisuudeksi, joiden pohjalta lähdin tulkitsemaan ja ilmentämään opetussuunnitelman tasa-arvoisuutta.

Taulukko 4. Ylemmän tason kuvaavien kategorioiden luominen

Kuvauskategoriat (Global Themes)	Ylemmän tason kuvaavat kategoriat
Käsityksiä toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tarpeesta ja ominaisuuksista.	Opetussuunnitelma työkaluna toiminta-alueittaisessa opetuksessa
Erilaisia opetussuunnitelmia opettajien työkaluina.	
Käsityksiä uuden opetussuunnitelman käytöstä toiminta-alueittaisessa opetuksessa.	
Käsityksiä toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman sisällöstä.	Opetuksen tavoitteellisuus toiminta-alueittaisessa opetuksessa
Käsityksiä toiminta-alueittaisen opetuksen suunnittelusta.	
Moninaisten haasteiden huomioiminen toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa.	Moninaisuuden huomioiminen toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa
Iän huomioiminen toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa.	
Opettajan osaamiseen liittyvät käsitykset.	Opettajan rooli opetussuunnitelman tulkitsijana
Opettajan päätöksiin liittyvät käsitykset.	

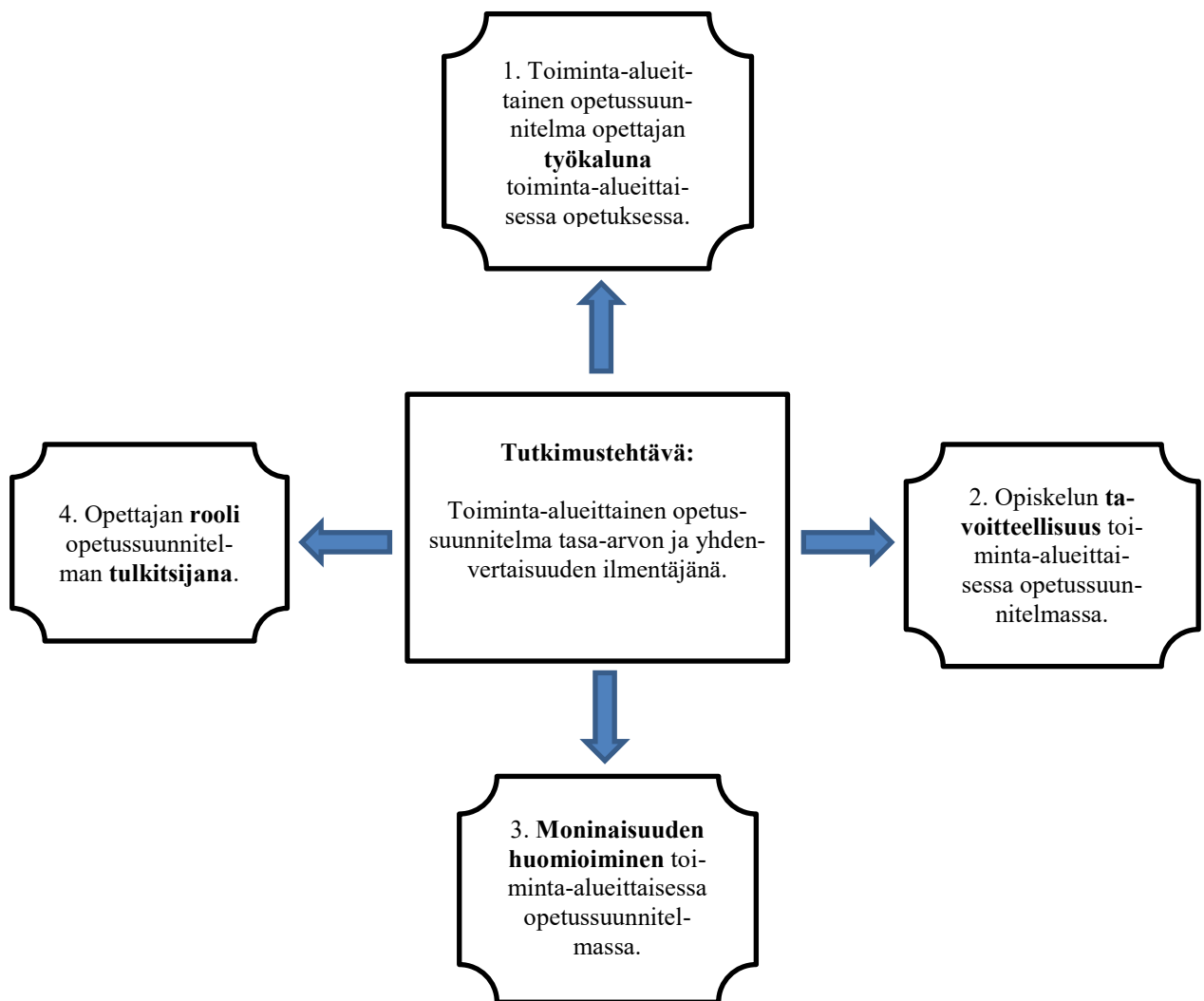
8 TUTKIMUSTULOKSET

Fenomenografisessa tulosten esittelyssä pyritään pysymään arkikielessä, jotta käsitysten sisällölliset ominaisuudet olisivat mahdollisimman selkeitä. Tulosten esittelyn yhteydessä avataan kuvauskategorioiden syntyä ja tutkijan ajattelua ja päättelyä. (Niikko, 2003, s. 39.) Koska sanallisen kuvaamisen lisäksi visuaalinen tulosten esittämisen tuki on mielekästä, käytän tulosten kuvaamiseen aiemmin esittelemiäni teemaverkkoja. Teemaverkkojen alle avaan ne sanallisesti. Koska yksittäiset fenomenografisen analyysin tuloksena löytyneet merkitykset voivat olla hyvin lyhyitä, kutakin teemaverkkoa kuvaamassa on useampi aineistositaatti. Tässä luvussa kuvaan tuloksia empiirisesti, joka on fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä (kts. Niikko, 2003).

8.1 Teemaverkot tulosten kuvaajina

Teemaverkot (Attride-Stirling, 2001, s. 388) ovat tapa visualisoida ja organisoida tuloksia. Teemaverkkoja voi käyttää aineiston analyysimenetelmänä, mutta tässä tutkimuksessa valitsin teemaverkot ainoastaan havainnollistamaan kutakin aineistosta esiin nousutta kuvauskategoriaa. Teemaverkkojen avulla lukija saa selkeän kuvan tuloksesta ja näkee kaikki aineistosta esiin nousseet käsitykset heti. Verkko muodostuu loogisesti edeten Basic Themes -yksiköistä (opettajien käsitykset, pyöreäkulmainen muoto) Organizing Themes -yksiköihin (käsityksistä luodut kokoavat teemat, koverakulmainen muoto) ja siitä verkon keskiöön eli Global Themes -yksikköön (kuvauskategoriat, tavallinen neliö/suorakulma) joka kokoaa yhteen koko teemaverkon pääajatuksen. (kts. Attride-Stirling, 2001, s. 388–389.) Valitsin teemaverkkojen käytön tulosten esittämisen visualisoinniseksi, sillä se tuo mielestäni selkeyttä lukijalle ja antaa mahdollisuuden tutkia opettajien käsityksiä visuaalisella tavalla. Teemaverkot sopivat mielestäni hyvin fenomenografisen analyysin yhteyteen mutkattomasti ja suoraan soveltaen.

Teemaverkkoja on työssäni yhdeksän, niin kuin on kuvauskategorioitakin (kts. taulukko 3). Kymmenes verkko (kts. kuvio 2) kuvaa tutkimustehtävän kannalta oleelliset pääteemat, eli ylemmän tason kuvauskategoriat, joita tässä tutkimuksessa syntyi neljä (kts. taulukko 4). Aloitan tulosten esittämisen päätulokset kokoavalla teemaverkolla, johon on koottu tutkimustehtävän ympärille neljä ylemmän tason kuvaavaa kategoriaa.



Kuvio 2. Päätulokset kokoava teemaverkko; ylemmän tason kuvauskategoriat.

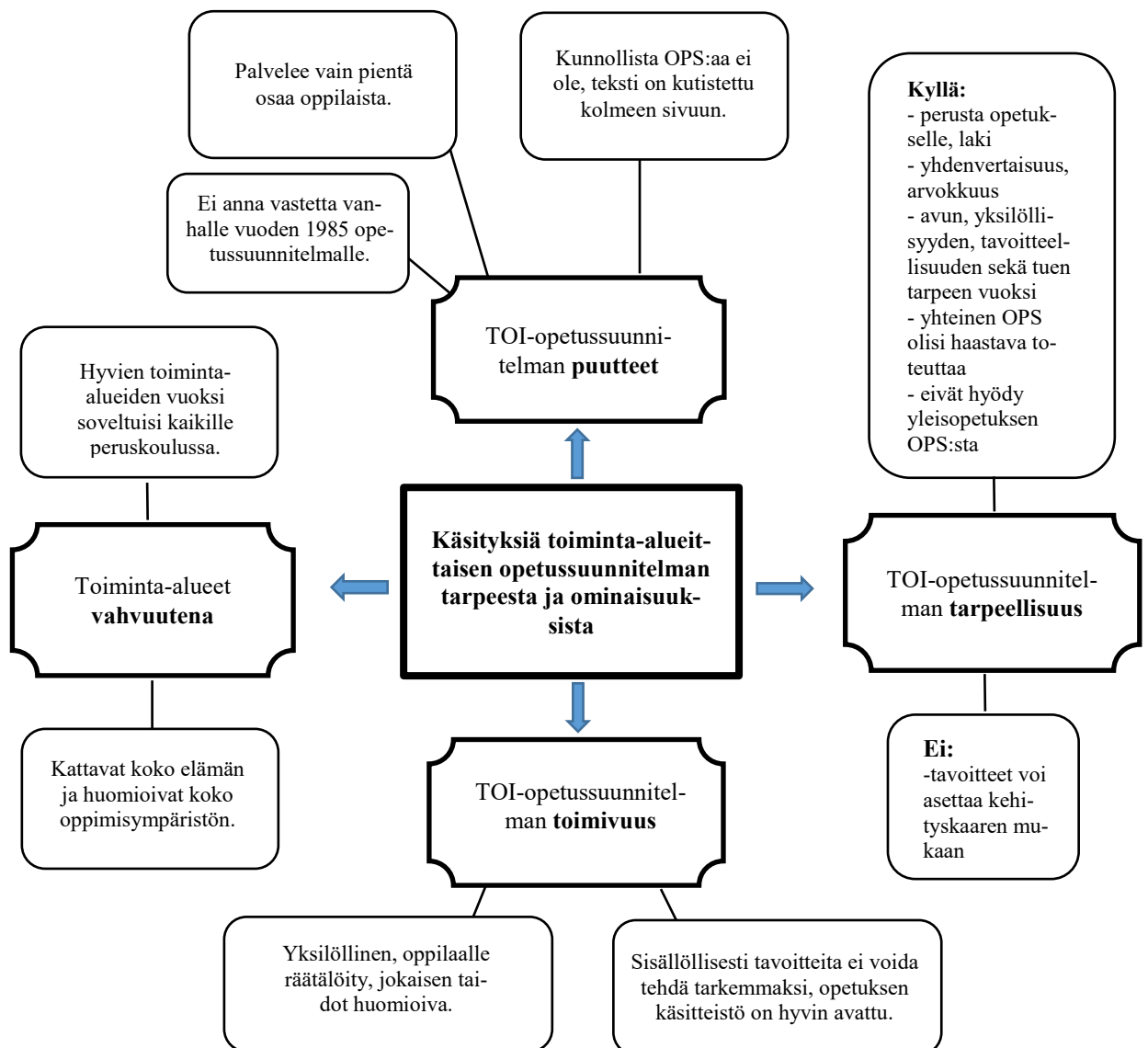
Päätuloksia kuvaavan verkon jälkeiset yhdeksän verkkoa avaavat yksitellen kuhunkin ylemmän tason kuvauskategoriaan liittyvät kuvauskategoriat. Kuviot 3-5 kuvaavat opetussuunnitelmaa opettajan työkaluna. Kuviot 6-7 kuvaavat opetussuunnitelman tavoitteellisuutta toiminta-alueittaisessa opetuksessa, kuviot 8-9 oppilaiden moninaisuuden huomioimista ja kuviot 10-11 kuvaavat opettajan roolia opetussuunnitelman tulkitsijana. Jokaisen teemaverkon alle avaavat tulokset sanallisesti sekä empiiristä aineistoa lainaten. Lainausten tehtävänä on perustella tekemiäni tulkintoja aineistosta (Eskola, 2010, s. 200).

8.2 Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma opettajien työkaluna

Millainen on opetussuunnitelma opettajan työkaluna toiminta-alueittaisessa opetuksessa? Kuvauskategoriat TOI-opetussuunnitelmaan työkaluna liittyivät sen tarpeeseen ja ominaisuuksiin, erilaisiin tapoihin käyttää opetussuunnitelmia TOI-opetuksessa ja käsityksiin uuden opetussuunnitelman käytöstä TOI-opetuksessa.

8.2.1 TOI-opetussuunnitelman tarve ja ominaisuudet

Ensimmäinen teemaverkko (kts. kuvio 3) kuvaa kategoriaa, jossa opettajien käsitykset muodostavat verkoston TOI-opetussuunnitelmasta yleisesti viitaten sen tarpeellisuuteen ja ominaisuuksiin. Tämä verkko sisältää yleisiä ajatuksia ja pohdintoja TOI-opetussuunnitelmasta, jotka kaikki osaltaan liittyvät siihen, millaisena opettajat kokevat TOI-opetussuunnitelman käytännössä.



Kuvio 3. Käsityksiä toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tarpeesta ja ominaisuuksista -verkko.

Aineistosta esiin nousseet yleiset käsitykset toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tarpeesta ja ominaisuuksista olivat hyvin monipuolisia. Toiminta-alueittaisesta opetussuunnitelmasta nousi esiin sekä yleisiä hyviä piirteitä, että puutteita, joita nousee esiin myös muissa verkoissa, erilaisissa yhteyksissä.

Opettajien käsityksissä nousivat esiin opetussuunnitelman tarpeellisuus, toiminta-alueet sen vahvuutena, TOI-OPS:an puutteet sekä mielipiteet siitä, että kaikki on tällä hetkellä opetussuunnitelmassa toimivaa. Käsittelen karttaa aihe kerrallaan. Aloitetaan niistä käsityksistä, jotka kuvastavat sitä, että opetussuunnitelma toimii. TOI-opetussuunnitelman hyviin puoliin ja toimivuuteen kuului sen yksilöllisyys. Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tämän hetkinen muoto mahdollistaa jokaisen oppilaan taitojen ja kykyjen huomioimisen ja opetuksen yksilöllisen räätälöinnin oppilaille. Tällä hetkellä näiden käsitysten mukaan, opetussuunnitelma siis mahdollistaa yksilöllisyyden huomioimisen. Käsityksistä nousi esiin myös se, ettei toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tavoitteita voi palastella pieniin, tarkkoihin osiin. OPS:an hyviin puoliin kuului myös se, että se avaa opetuksessa tarvittavaa käsitteistöä.

”Se on just nimenomaan on hänelle (oppilas) räätälöity ja palvelee häntä kaikkein parhaimmalla mahdollisella tavalla. Et hän sais kaiken tuen mitä hän tarvitsee.”V12

” Se pitää olla yksilöllinen, niinku se nyt onki. Että jokaisen yksilön, jokaisen lapsen mukainen ja sen taitojen ja kykyjen mukainen. Ei siinä oikeestaan muuta mahdollisuutta oo.”V18

” Tää on semmonen opetuksen osa-alue minun mielestäni, et näitten vuosien kokemuksella ei sinne voi, niinku joskus on ollu, et on todella tarkkaan motoriset taidot palasteltu ihan pikkuriikkisen pieniksi alueiksi.”V1

Opetussuunnitelman hyvistä puolista siirryttäessä opetussuunnitelman tarpeellisuudesta nousi esille kaksi puolta. Opettajat käsittävät yleisesti opetussuunnitelman tarpeellisena, mutta aineistosta nousi myös käsityksiä siitä, ettei opetussuunnitelmaa tarvita lainkaan. Opetussuunnitelman tarpeellisuutta puollettiin myös toimivuuteen liittyvällä yksilöllisyydellä. TOI-OPS:an tarve määrittyy opettajien käsitysten mukaan oppilaiden yksilöllisyyden, erilaisen avun tarpeen, ja tarvittavan tuen saamisen kautta. Myös tavoitteiden toteutumisen mahdollisuus ilmeni opetussuunnan tarpeellisuuden syynä.

” (TOI-OPSia tarvitaan) ihan sen avun tarvitsemisen tason takia. Niin kyllä he tarvii sen oman osa-alueen siihen opetussuunnitelmaa.”V2

” (OPSia) tarvitaan, et se (opetus) ois tavoitteellista ja siinä toteutuis kaikki, kaikki osa-alueet ja opetuksella ois struktuuri.”V3

Opettajien käsitysten mukaan avun, tuen ja yksilöllisyyden huomioimisen kannalta olisi haastavaa, jos kaikilla olisi yhteinen opetussuunnitelma, sillä toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat eivät hyödy yleisopetuksen opetussuunnitelmasta ja yhteinen opetussuunnitelma olisi pulmallista toteuttaa.

” Jos ois ihan yks sama kaikille (OPS) niin kyl mä näen sen aika haasteellisena, koska täällä (TOI-opetuksessa) avun tarve on niin suuri.”V2

”Kyl mun mielestä tarvitaan (TOI-OPS:aa). Yleinen opetussuunnitelma on niin tota, jos sen mukaan edetään niin sillon me unohdetaan näiden oppilaiden yksilölliset tavoitteet ja heidän etu.”V9

Nostan kuitenkin tutkimukseni kannalta yhtenä tärkeimpänä tarpeellisuuden kriteerinä opettajien käsityksistä esiin nousseen oppilaiden yhdenvertaisuuden ja oppilaan arvon. Opettajat nostivat esiin opetussuunnitelman tärkeyden opetusta ohjaavana lain kaltaisena perustana kaikelle opetukselle.

”Et jokainen tarvii (opetussuunnitelman). Ne (TOI-oppilaat) on yhtä arvokkaita, ne tarvii sen.”V14

” Tarvitaan, koska toi opetussuunnitelma on kuitenkin perusta kaikelle opetukselle on sit kyse toiminta-alueittaisesta tai yleisopetuksen niin se on niinkö laki mitä sä noudatat.”V10

Kuitenkin myös sellainen käsitys toiminta-alueittaisesta opetuksesta ilmeni, että toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa ei käytännössä tarvita, vaan tavoitteet HOJKS:aan voi määrittää lapsen kehityksen perusteella.

” Se nyt menee (tavoitteet) jo lapsen kehityksestä, että jos lapsi osaa kontata ni seuraava asiahan on, et hän yrittää nousta vaikka seinän viereen seisomaan. Ja sit ku osaa nousta seinän viereen seisomaan, ni sitte harjotellaan ilman seinää sitä seisomista ja sen jälkeen kävelyä. Et näähä menee ihan lapsen niinku kehityksen mukaan(tavoitteet).”V14

Oppilaiden yhdenvertaisuudesta, arvokkuudesta ja siitä ajatuksesta, ettei opetussuunnitelmaa tarvita, siirryn tuloksiin, joiden mukaan opetussuunnitelman suuri puute on, ettei sitä ole oikeastaan olemassa. Opettajien käsityksistä ilmeni, että kutistettu opetussuunnitelma ei vastaa käsitystä opetussuunnitelmasta lainkaan, eikä se sovellu kuin pienelle osalle TOI-oppilaista. Opettajien käsitysten mukaan se ei anna vastetta ensimmäiselle, vuoden 1987 opetussuunnitelmalle, jossa tavoitteet oli jaettu pieniin osiin. Tämä vaikuttaa toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelevien oppilaiden tasa-arvoisuuteen yleisopetuksen oppilaiden rinnalla.

”Ja näin se sitte alko minulle valjeta mutta tietenki kyselin sit vielä, et missäs se on se, toiminnallinen opetussuunnitelma, kun itse olen käyttänyt tätä Oiva Ikosen ihanaa diagnostista päiväkirjaa niin niitä ei ole olemassakaan nyt.”V16

”No opetussuunnitelmallisesti huolestuttaa se, että kun ei ole opetussuunnitelmaa olemassakaan. Että missä se on? Et miten on mahdollista, että kaikki se iso kirja on kutistettu kolmeen sivuun. Se on ala-arvoista ja törkeää.”V16

”Ja tosiaan, opetushallituksen sivuilla kolme sivua (toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa). Ni mistäpä niitä nyt sitte muistat? Tietenki nyt ku oon pitkään (32 vuotta) ollut töissä nii muistanki jotaki (diagnostisen päiväkirjan tavoitteita oppilaille).”V16

”Nyt ku mä mietin mun toiminta-alueittaisia ja mitä täs on niinku vuosien varrellaki ollu nii kyllä se (OPS) on aika pientä osaa palvellu.”V13

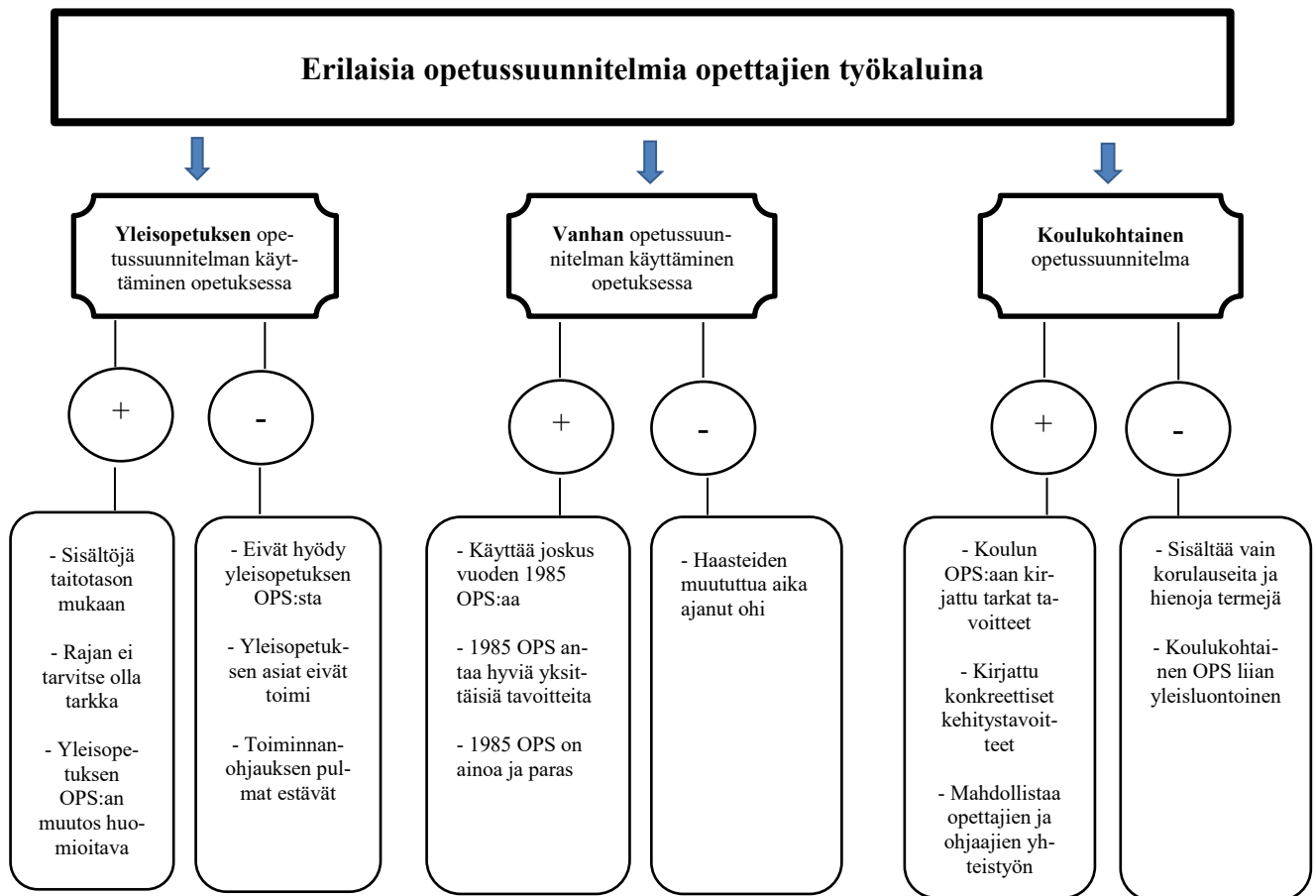
Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman vahvuutena nähtiin sen onnistuneesti muodostuneet osa-alueet. Opettajien käsitysten mukaan osa-alueet ovat jopa niin toimivia, että koko peruskoulu voisi käyttää toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa. Tässä nousi esille mielenkiintoinen näkökulma verrattuna toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tarpeellisuuteen, jossa korostettiin sitä, ettei toiminta-alueittainen oppilas voi hyötyä yleisopetuksen opetussuunnitelmasta. Voisiko hyöty tapahtua toisinpäin? Toiminta-alueet kattavat opettajien käsitysten mukaan laajasti oppilaan oppimisympäristöön ja elämään liittyvät osa-alueet.

”Toiminta-alueita ei tarte muuttaa, koska niiden sisälle mahtuu koko elämä.”V13

”Toiminta-alueittainen on niin hyvää, et se vois olla vaikka läpi peruskoulun ja sit kognitiivisten taitojen alle laitettas jotain muita aineita.”V13

8.2.2 Erilaiset opetussuunnitelmat työkaluina

Toinen teemaverkko (kts. kuvio 4) avaa käsityksiä siitä, miten monilla eri tavoilla opettajat käyttävät opetussuunnitelmia opetuksessaan. Käsityksistä muodostuva kokonaisuus ilmentää kolmea toisistaan hyvin paljon poikkeavaa tapaa käyttää opetussuunnitelmia.



Kuvio 4. Erilaisia opetussuunnitelmia työkaluina -verkko.

Opettajien käsityksistä nousi esiin toisistaan poikkeavia tapoja käyttää opetussuunnitelmia. Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman käytön lisäksi aineistosta nousi esiin, että opettajat käyttävät myös yleisopetuksen opetussuunnitelmaa opetuksessaan työvälineenä. Yleisopetuksen opetussuunnitelman käyttöä perusteltiin sillä, että sieltä voi ottaa oppilaiden kykyjen niin salliessa sopivia sisältöjä opetukseen. Opettajien käsitysten mukaan rajan yleisopetuksen ja toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman välillä ei tarvitse olla tarkka, vaan niitä voi käyttää opetuksessa limittäin. Käsityksistä nousi esiin myös se, että

yleisopetuksen opetussuunnitelman viimeisin päivitys on muuttanut sen muotoa erilaiseksi, jolloin sen hyödyntäminen toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa helpotui.

”Tokihan me kaikista niinku oppiaineista voijaan jotaki pieniä murusia, olkoon sitte vaikka liikunta, niin voijaanhan me ottaa vaikka tietyiltä luokka-asteilta jostain toisen luokan opetussuunnitelmasta tiettyjä tai ensimmäisen luokan opetussuunnitelmasta joitaki liikunnan tavoitteita....Niitten oppilaitten kohalla, joilla se motorisesti on mahdollista.”V1

”Mun mielest ei tarvii olla siis tarkkarajaista. Opetussuunnitelma on menny yleisopetuksenki puolella hyvin semmoseksi, et siel ei enää määritellä niin tarkkaan tiettyjä sisältö- tai tavoitealueita, et se on kuitenkin laajempii kokonaisuuksia ja tämmösii ni mä en koe, et tarvii olla niinku tarkasti määritelty (ero niiden välillä), mut se et pitää olla joku pohja mihin sä perustat sitä opetusta kuitenkin.”V10

Opettajien käsityksistä löytyi myös ajatuksia siitä, miksi yleisopetuksen opetussuunnitelmaa ei voi käyttää toiminta-alueittaisessa opetuksessa. Esiin nousi oppilaiden toiminnanohjauksen vaikeudet, jotka estävät oppilaiden opiskelun oppiainejakoisesti. Yleisopetuksen tuomat asiat TOI-opetukseen koettiin myös haastavina. Opettajat eivät maininneet, mitä nämä asiat ovat. Lisäksi koettiin, etteivät toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat hyödy oppiainejakoisesta opiskelusta.

” Sit mä aattelen, että ku me aika paljon tehään tällä hetkellä niinku yleisopetuksesta käsin joitaki asioita ja musta ne ei vaan toimi.”V15

” ...kommunikoi tosi hyvin mut et on muuten siin arjen kaikes tekemises ja toimintaohjautumises on niin paljon pulmaa, ettei pystyis niinku oppiainejakoisesti.”V7

”En osaa oikeen ajatella, et kaikki pystyis hyötymään ihan tommosest perusopetuksesta. Tai yleisopetuksesta.”V11

Opetussuunnitelmista puhuessa opettajat nostivat esiin vuoden 1985 opetussuunnitelman käytön opetuksessa. Käsitysten mukaan ensimmäinen vaikeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelma on paras suunnitelma, joka antaa hyviä, yksittäisiä tavoitteita, joiden mukaan opettaa. Kuitenkin tässäkin käsityksessä korostettiin sitä, ettei kyseinen opetussuunnitelma käy kaikille. Käsityksistä nousi esiin, että vuoden -85 suunnitelma on joillakin opettajilla ainoa käytössä oleva ja senkin käyttö on ajoittaista.

” Se on se vuodelta kaheksankytviis se on se ainoa ja paras ja se ei taas sit ihan kaikille käy.”V13

”Niin siinä (1987 opisissa) on kuitenkin ihan hyviä sitte semmosia mitä miettiä niinku omienki oppilaitten osalta, että mites tämän kyseisen koululaisen kohalla ku mietin näitä motoristen taitojen tavoitteita, että miten vois niinku tukea näitä asioita vielä. Ni sieltä vähän saa semmosta pientä osviittaa ehkä...”V1

Kielteisenä puolena vanhasta opetussuunnitelmasta nousi käsitys, jonka mukaan oppilaiden haasteiden muututtua ajan saatossa entistä moninaisemmaksi myös toiminta-alueittaisessa opetuksessa, on aika ajanut vanhan opetussuunnitelman ohi.

”Oppilaiden haasteet on niin moninaiset. Tavallaan aika on ajanu ohi sit sen vanhan OPS:an, jos nyt puhutaan siit vuodest kaheksankytviis.”V13

Käsityksissä opetussuunnitelmasta yleisesti nousi esiin myös koulukohtaisen opetussuunnitelman rooli. Käsitysten mukaan joissakin kouluissa koulukohtainen opetussuunnitelma sisältää ainoastaan yleisluontoisia korulauseita ja hienoja termejä eikä ole käyttökelpoinen opetuksen työkalu.

”Mun mielestä ne on (koulukohtaiset OPS:t) vähän semmosia korulauseita, niinku hienoja termejä. Hienoja sanoja, hienoja lauseita.”V1

”Tää nykyinen (TOI-OPS) on semmonen yleisluontonen, yleispätevä vähän kaikille, niinku me ollaan oma koulukohtanenki tehty, niin mä en oo siihen tyytyväinen oikeestaan.”V1

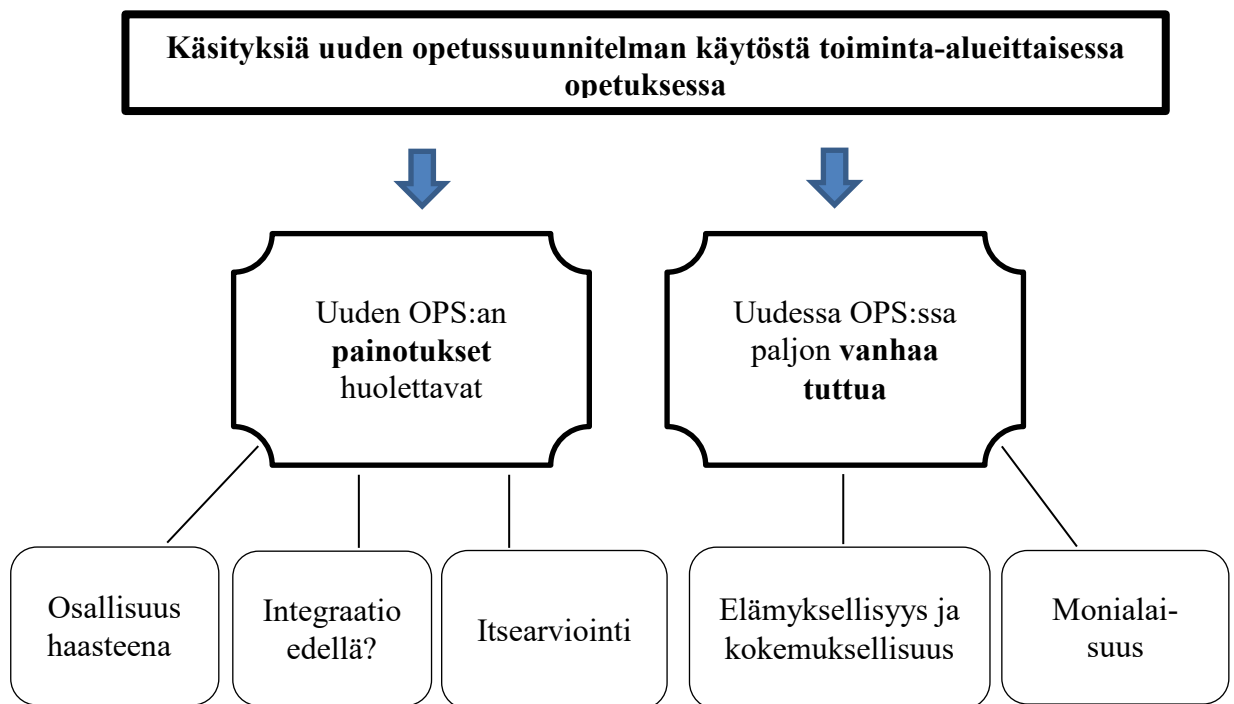
Joidenkin käsitysten pohjalta koulujen opetussuunnitelmat rakennetaan hyvin tarkasti toiminta-alueittaisen opetuksen toteuttaminen ja tavoitteet. Käsitykset kertovat, että koulukohtaisia opetussuunnitelmia toteutetaan yhdessä ohjaajien kanssa.

”Mehän tehään koulussaki OPSiin kirjetetaan toiminta-alueittain tapahtuva opetussuunnitelma ja me opettajat ja osa ohjaajista on mukana siinä työryhmässä joka tätä tekee ja hyvin tarkkaan mietitään, että mikä on se meidän toiminta-alueittain tapahtuva opetus tässä meidän koulussa. Elikkä me tehään koulukohtanen OPS ja siellä pitää olla ne toiminta-alueittain tapahtuvan opetuksen tavoitteet ja osa-alueet hyvinki tarkkaan kirjattuna.”V6

”Et tota meillähän on nyt semmonen OPS, mitä me on koulus tehty, et me on yritetty tehdä tähdillä, et on yhden tähden, kahden tähden ja kolmen tähden tavoitteita. Et on se matala tavoite se ykkönen ja se korkeempi tavote on se kolmonen.”V13

8.2.3 Uuden opetussuunnitelman käyttö TOI-opetuksessa

Kolmas verkko (kts. kuvio 5) kuvastaa toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa osana uutta, vuoden 2014 opetussuunnitelmaa. Yhdistellessäni käsityksiä huomasin niistä nousevan esiin erilaisia komponentteja, joita uusi opetussuunnitelma pitää sisällään. Näitä irrallisia ajatuksia yhdistellen tähänkin teemaan löytyi kaksi näkökulmaa. Nämä kolme teemaverkkoa yhdessä kuvaavat TOI-opetussuunnitelmaa opettajan työkaluna ja näiden avulla pystyn myöhemmin tulkitsemaan, millainen se on tasa-arvon näkökulmasta.



Kuvio 5. Käsityksiä uudesta opetussuunnitelmasta TOI-opetuksessa -verkko.

Uusi opetussuunnitelma nousi myös esiin opettajien käsityksiä aineistosta poimiessa. Opettajilla oli jälleen käsityksiä sekä puolesta, että vastaan. Ne käsitykset, jotka eivät pitäneet uuden opetussuunnitelman tuomista asioista toiminta-alueittaiseen opetukseen käsittivät opetussuunnitelman tuomat uudet painotukset, kuten osallisuuden lisäämisen, integraation toteuttamisen sekä itsearvioinnin järjestämisen pulmallisena.

” Mä oon niinku huomannu vähän täällä, että...pitäs sitä oppilaan omaa osallisuutta korostaa, se on niinku tärkeä, niin sehän on hirveen haastavaa meillä(TOI-opetuksessa).”V2

” Kauheesti (perusopetuksen OPSissa) puhutaan integraatiosta, ettei vaan mennä sitte integraatio edellä ja unohdeta ne yksilölliset tavoitteet. ”V9

” Ei oo niin yksinkertasta (TOI-opetuksessa), että kun puhutaan itsearviointin tärkeydestä, sehän on tosi kova sana uudessa opetussuunnitelmassa. ”V2

” Kokoajan enemmän ja enemmän pitäis (oppilaan) pystyä vaikuttaa siihen mitä opiskelee, miten ja missä. Mut se ei oo ihan nii yksinkertasta täällä meidän puolella (TOI-opetuksessa). ”V2

” Tottakai me mielellään annetaan mutta ku se ei ole niin yksinkertaista että, että tuota he sitten vaikka pystyis jostaki oppitunnin sisällöstä päättämään. Mä koen haasteeksi, että miten me niinku pystytään sitä sitte täällä toteuttamaan (osallisuutta oppiaineissa), koska he kumminki tarttee niin paljon apua ja kun he on niin jotenki meidän aikuisten armoilla...et heillähän on aika valmiiksi räätälöity tämä päivä. ”V2

Uudesta opetussuunnitelmasta positiivisia käsityksiä esiin nostavat opettajat taas puhuivat siitä, kuinka toiminta-alueittainen opetus on aina ollut kokemuksellista, elämyksellistä ja monialaista, niin kuin uusi opetussuunnitelma pyrkii nyt olemaan. Uuden opetussuunnitelman asiat ovat TOI-opetuksessa tuttuja.

” Et tota (TOI) opetussuunnitelmaa on oikeastaan aika helppoki laittaa tähä uuteen OPSiin, et tulee paljon kaikenlaista siihen opetukseen senki myötä. Kokemuksii ja elämyksii ja sen kaut oppimist ni sehän sopii mun mielest ihan hyvin tohon toiminta-alueittaiseen. ”V12

” ...ku tehtiin noita uutta opetussuunnitelmaa ni havaittiin, että varsinki täällä (TOI-opetuksessa) meillähän on monialaista tää opetus ollu jo vuosikaudet. Elikkä vaikka meil on nää viis toiminta-alueita nii me niinku sulautetaan nää meidän toiminnat ja tekemiset hyvin paljon siihen elämyksellisyyteen ja että ne nivoutuu toisiinsa hyvin, että samalla oppitunnilla tapahtuu monta asiaa ja asiat otetaan hyvin monelta kantilta esille. Se on jo monialaista opettamista. Me niinku ihmeteltiin, että mitä meidän pitää oikeen tehdä..että ei tässä niinku uudessa OPSissa oo meille mitään siinä mielessä uutta, et me vaan voitais niinku enemmänki painottaa sitä, että jes, meillä osataan ja me ollaan tehty tätä jo paljon arjessa. ”V6

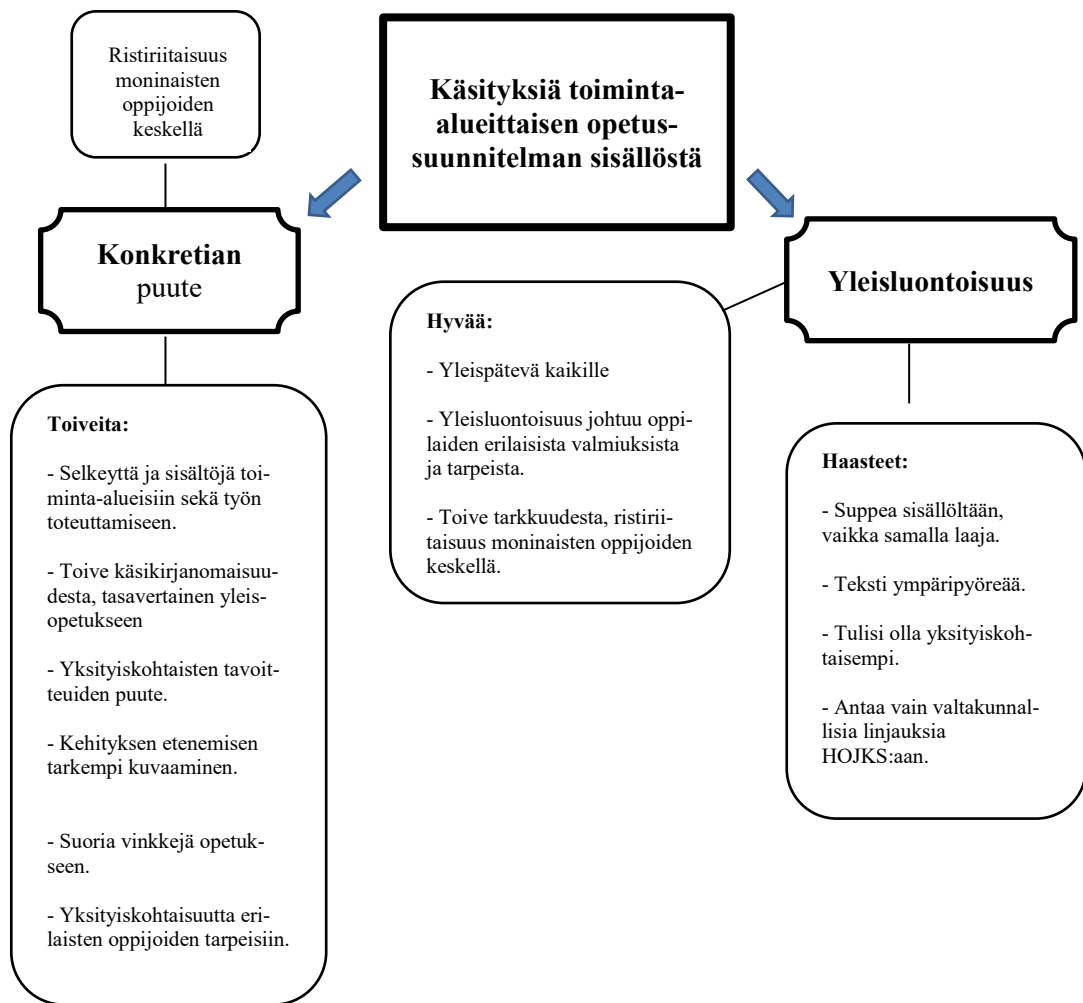
8.3 Opiskelun tavoitteellisuus toiminta-alueittaisessa opetuksessa

Seuraava ylemmän tason kuvaava kategoriani käsittelee opiskelun tavoitteellisuutta. Tätä ylemmän tason kategoriaa kuvastaa kaksi kuvauskategoriaa, joista teemaverkot on muodostettu. Opettajien käsityksistä nousi esiin sekä käsityksiä opetussuunnitelman sisällöstä

että käsityksiä opetuksen suunnittelusta. Nämä kaksi kuvauskategoriaa limittyvät osin toisiinsa, mutta ensimmäisessä painotetaan enemmän fyysisen suunnitelman sisällöllistä antia ja sen vaikutusta tavoitteisiin ja toisen kartan näkökulma avaa enemmän opetuksen suunnittelua tavoitteiden asettamisen näkökulmasta.

8.3.1 Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman sisältö

Opiskelun tavoitteellisuus määräytyy opetussuunnitelman tavoitteiden perusteella. Valitsin kuvaavaksi kategoriaksi tähän yhteyteen opettajien käsityksien perusteella muodostamani kuvauksen opetussuunnitelman sisällöstä, sillä käsitykset kuvaavat mielestäni opetussuunnitelman sisällöstä nousevia hyviä ja huonoja puolia. Neljäs verkko (kts. kuvio 6) kuvastaa opettajien käsityksiä toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman sisällöstä. Sisältökäsitykset painottuivat pitkälti yleisluontoisuuteen ja konkretian puutteeseen.



Kuvio 6. Käsityksiä toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman sisällöstä -verkko.

Opettajien käsitysten perusteella toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on yleisluontoinen. Haasteiksi yleisluontoisuudessa esiin nousi sen tekstin sisällön suppeus, vaikka suunnitelmassa on yritetty tuottaa mahdollisimman laajaa joukkoa palvelevaa tekstiä. Yleisluontoisuuden haasteena on opettajien käsitysten mukaan myös se, että se antaa ainoastaan yleisiä linjauksia HOJKS:aan käytettäväksi ja ympäröivää, yksityiskohdalla tekstiä on haastava hyödyntää.

” Nää on aika yleisiä, (toiminta-alueen tavoitteet) ja sit sun pitää kuitenkin pystyä just sille sun ryhmälle, jossa voi olla hyvin eri tyyppisiä oppilaita. Mä vaan toivoisin vielä semmosta yksityiskohtasempaa, että mitä se, mitä se voi niinkö iha olla, jotenki selkeämmin niihin eri toiminta-alueihin, niinkö jotenki aukasta.”V5

” ... toi toiminta-alueittainen opetussuunnitelma, se on aika suppee, vaikka se on tosi laaja.”V17

Yleisluontoisuudesta opettajat löysivät kuitenkin myös positiivisia käsityksiä. Yleisluontoisuus tuo mukanaan sen, että opetussuunnitelma soveltuu ihan jokaiselle. Opettajien käsityksistä nousi kuitenkin esiin myös syy sille, miksi toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman muoto on nykyisenlainen. Oppilaiden erilaiset valmiudet ja oppijoiden kirjo tekevät hyvin haastavaksi yksityiskohtaisen opetussuunnitelman tekemisen.

” Tää nykyinen (OPS) on semmonen yleisluontonen, yleispätevä vähän kaikille ”V1

”Se on vaan semmonen yleisluontonen, ku meidän koululaiset on kuitenkin kaikki niin erilaisia valmiuksiltaan ja niiltä tuen tarpeiltaan. ”V1

Kuitenkin, vaikka yksityiskohtaisen opetussuunnitelman tekemiseen liittyy ristiriita, oli se yksi monessa eri muodoissa opettajan käsityksistä esiin nouseva toive. Opettajat toivoivat selkeyttä opetussuunnitelmaan ja konkreettisia sisältöjä sen toteuttamiseen. He toivoivat myös yksityiskohtaisia tavoitteita sekä kehityksen selkeämpää kuvaamista suunnitelmaan. Opetussuunnitelmasta tuntuvat puuttuvan suorat vinkit toimintaan ja tavoitteiden asettaminen on yksityiskohtaisten ohjeiden puutteen vuoksi haastavaa.

” Et sieltä sais, siin vanhas OPSis (1987) niin siinä on hirveen niinku tarkkoja alueita, joista voit niinku jonkun napata ja on ne myöski sellasia, joita ei itse ehkä tuu huomattuakaan. Et sellasta et se (uus OPS) ois tavallaan niinku käsikirjan omainen. Sä saisit sieltä ainaki niinku jotain vinkkejä, et millai se kehitys tavallaan etenee jollain alueella. ”V13

” Et käsikirjan omaisesti tavallaan. Et siel ois niinku sellasia viitteitä ja vinkkejä, et mitä se vois olla. ”V13

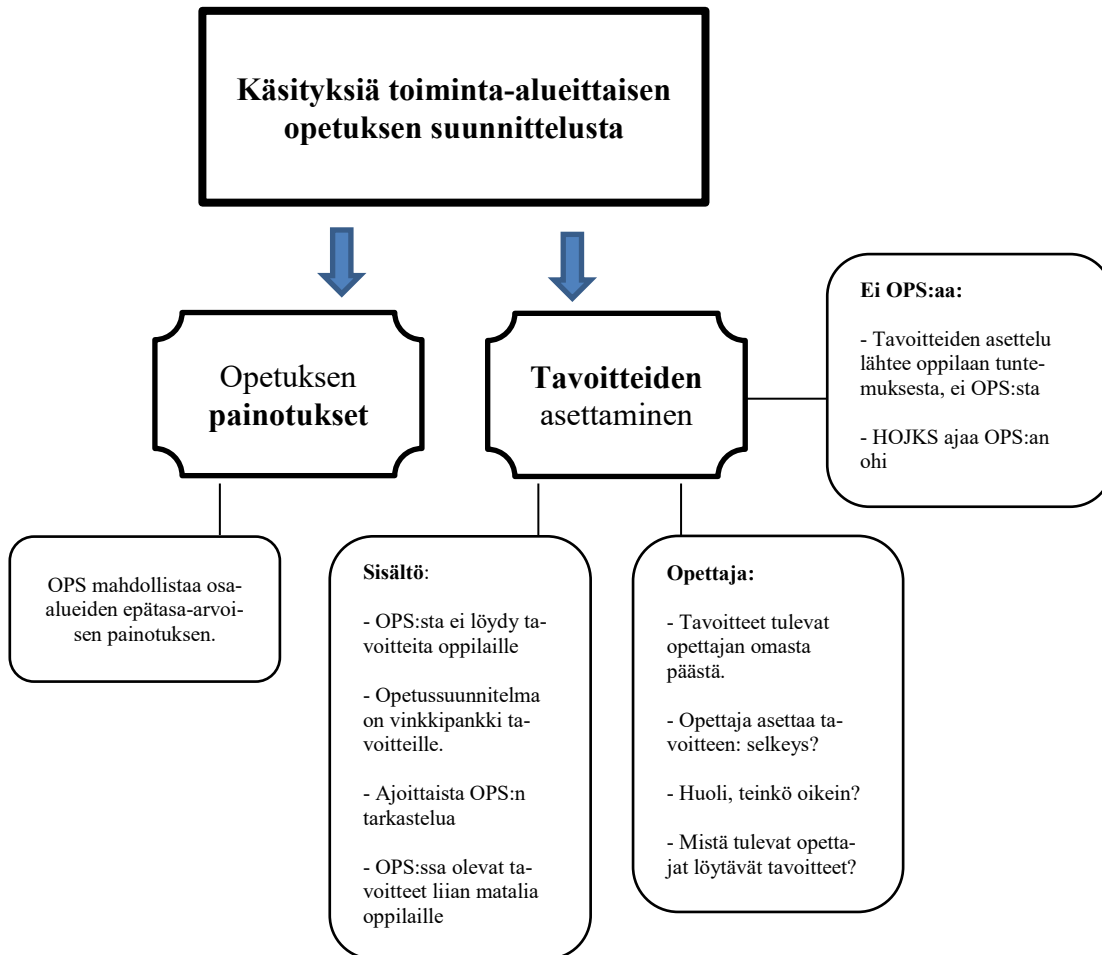
”Että sen on oltava semmonen hyvin yksityiskohtanen, josta löytyy kaikille sitten jotakin niitä tavoitteita niinku suoraan liu’utettavaksi opetukseen. ”V1

”Mut se apu, tavallaan semmonen käsikirjamaisuus, mitä on niinku yleisopetuksen opetussuunnitelmasta, niin sellanen ku ois koottuna. ”V13

8.3.2 Toiminta-alueittaisen opetuksen suunnittelu

Tutkiessani aineistoa havaitsin käsityksiä, jotka kertoivat siitä, millaisena opettajat kokivat toiminta-alueittaisen opetuksen suunnittelun tavoitteiden asettamisen näkökulmasta.

Käsitykset opetussuunnitelman tavoitteellisuudesta eivät yleisesti olleet kovin positiivisia. Viides verkko (kts. kuvio 7) kuvastaa käsityksiä siitä, millaisena opettajat kokivat opetuksen suunnittelun TOI-opetuksessa. Suunnittelukäsitykset jakautuivat opetuksen painotuksiin sekä opetuksen tavoitteiden asettamiseen.



Kuvio 7. Käsityksiä opetuksen suunnittelusta -verkko.

Käsitykset jakautuivat opetuksen painotuksiin sekä suoraan tavoitteiden määrittämiseen. Opetuksen painotuksiin liittyvät käsitykset korostivat, että opettaja voi halutessaan opetussuunnitelman sallimana painottaa toiminta-alueita haluamallaan tavalla ja näin huomioida jotakin aluetta enemmän kuin toista. Toisaalta, käsityksistä nousi jälleen esille, ettei tavoitteiden asetteluun tarvita opetussuunnitelmatekstiä, vaan oppilaan tuntemus ja HOJKS ovat opetuksessa tärkeimmät tavoitteiden asettamisen kannalta.

*"Mä oon myöski sitä mieltä, että kommunikaatio on niinku todella tärkeä toiminta-alueittaisessa, mut et kuinka pitkälle se sitten taas muiden kustannuksella."*V13

*"Sit mä aina silloin tällöin arvioin sitä, että vaikka onko ollu nyt niinku riittävästi niinku kaikenlaista opetusta ja monesti muuta, tämmönen toiminta-alueittainen opetussuunnitelmahan on tosi laaja. Niin sitte aina keskitytään johonki asioihin niinku enemmän."*V17

*"Mutta sitte se, et jokaisella on kuitenkin hyvin niin yksilöllinen tuo hojks, et tuota se on tietenki se tärkein niinku työväline kaikella tavalla meille."*V1

*"Oppilaan tuntemuksesta se lähtee, pitää tuntee se oppilas ja sitte se tavoitteiden asettelu."*V13

Vaikka käsityksistä nousi esille, ettei opetussuunnitelmaa tarvittaisi lainkaan, selvisi niistä myös, että opetussuunnitelmaa käyttävät opettajat eivät löydä siitä tavoitteita oppilailleen. Tässä on yksi selitys sille, että tavoitteet määrittyvät usein opettajan omassa päässä. Eräs esiin noussut käsitys oli, että opettajan asettaessa tavoitteen oppilaalleen, on sen selkeydellä suuri rooli, jotta kaikki oppilaan kanssa työskentelevät ymmärtävät, mistä on kysymys. Tästä seuraa opettajan huoli; osasinko asettaa tavoitteen oikein? Olinko riittävän selkeä? Käsityksistä huomion arvoinen huoli oli, miten uudet opettajat löytävät tavoitteet oppilailleen. Opettajien käsitysten mukaan opetussuunnitelman käyttö sen sisällön vuoksi ei ole järjestelmällistä. Toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa käytetään vinkkipankkina, jonka sisältöä katsotaan silloin tällöin. Tähän yhtenä syynä voi olla esimerkiksi käsitys siitä, että toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa olevat tavoitteet ovat vääränlaisia oppilaille.

*"Eihän sieltä löydy meidän oppilaille mitään tavoitteita, ja sanottiin että ei täällä ole mitään opetussuunnitelmaa."*V16

*"Mitä se tarkoittaa tulevien opettajien kohdalla? Mistä he ottavat ne tavoitteet?"*V16

*"Opetussuunnitelmassa on sanoilla määritely, että mitä kuuluu kognitiivisiin taitoihin, mutta vähän niinku, jos pääsis pureutuu syvemmälle niihin, että, nyt ne on niin paljon niinku omasta päästä tulee, että mitä niihin sisältyy ja sitte vähä epävarma, et menikö oikein. Tai että voisko olla jotain muuta."*V17

*"Millai kirjataan niitä edistymisiä, et tullaan tähän tavoitteenasetteluun, et onks se lause niin selkeä, et kaikki ymmärtää, ohjaajat sen samalla tavalla sen tavoitteen. Vai onks se tulkinnanvaranen, et mitä arvodaan."*V13

”Ne toiminta-alueittaiset oppilaat on niinku niissäki on iso haitari, et jotenki, et moni siellä opetussuunnitelmassa oleva asia niin ne on niin iisejä jo munkin muutamalle oppilaalle, tarkotan niinku matalia. Et tarvis olla niinku eri näkökulmaa tai ainaki päivittää kyl tosi niinku.”V7

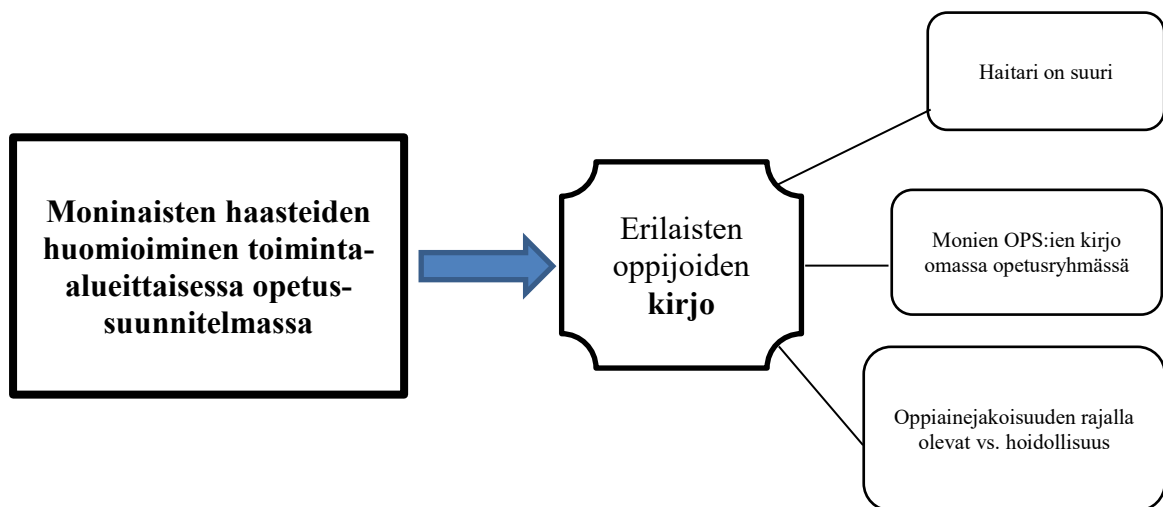
” Ku miettii niitä tavoitteita ni tiedäkö mä kuitenkaan, et mitä he tarvii kymmenen vuoden päästä, et ku tää maailma muuttuu niin nopeesti, ettei oo vaan sit kaavoihin kangistunu, vaan et osais kattoo tarpeeks laajasti ja tarjota sitten opetusta.”V9

8.4 Oppilaiden moninaisuuden huomioiminen TOI-opetuksessa

Kolmas ylemmän tason kuvauskategoria liittyy moninaisuuden huomioimiseen toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa. Moninaisuuden tarkastelu jakautuu oppilaiden haasteiden huomioimiseen sekä iän tuomien asioiden huomioimiseen opetussuunnitelmassa.

8.4.1 Erilaiset haasteet toiminta-alueittaisessa opetuksessa

Käsitykset erilaisten haasteiden huomioimisesta (kts. kuvio 8) TOI-opetussuunnitelmassa liittyi oppilaiden kirjoon.



Kuvio 8. Haasteiden huomioiminen -verkko.

Teemaverkossa, jossa esittelen opettajien käsityksiä oppilaiden moninaisten haasteiden huomioimisesta opetussuunnitelmassa, esiin nousi kolme toisistaan poikkeavaa, mutta samalla toisiinsa vahvasti liittyvää käsitystä. Aineiston käsitysten perusteella toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelevien oppilaiden kirjo on suuri, erilaisten oppilaiden ”haitari” on valtava. Se aiheuttaa osaltaan haasteita opetussuunnitelmaan, sillä tällä hetkellä

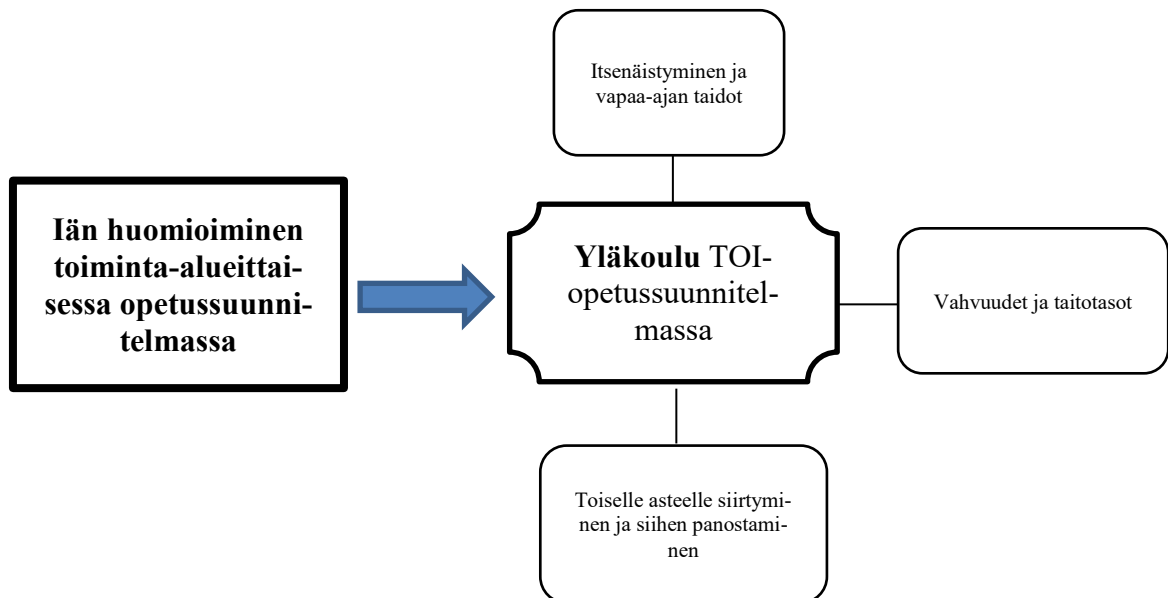
käsitysten mukaan se ei huomioi kaikkia oppilaita vaikeimmin kehitysvammaisen, hoidollisen oppilaan ja vaikeasti kehitysvammaisen, oppiainejakaisuuden rajalla olevan oppilaan taitoja. Lisäksi opettajien käsitysten mukaan nykyisissä opetusryhmissä on oppilaita, jotka opiskelevat monien eri opetussuunnitelmien mukaan ja se aiheuttaa haastetta työssä.

”...tietynlainen hoidollisuus (OPSissa), niinku et siinä ois huomioitu myös niinku siellä oppiainejakosuuden rajalla olevat. Että se niinku taitotason haitari ois huomioitu.”V7

”No mua huolestuttaa ehkä semmonen, et sit ku meil on toiminta-alueittaisia ja tota oppiainejakosia, elikä yksilöllistettyjä oppilaita samassa ja sitte vielä vaikka tota yleisopetuksen opetussuunnitelmaa noudattavia samassa, ni sitte ittellä tulee semmonen riittämättömyyden tunne ja et pystynkö mä niinkun huomioimaan riittävästi heitä kaikkia. Ja et on niinku liian semmonen suuri ryhmä ja liian erilaisia oppilaita.”V9

8.4.2 Ikä ja toiminta-alueittainen opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman moninaisuuden huomioimisen teeman alle nousi myös yläkoulun huomioimisen osuus (kts. kuvio 9). Opettajien käsitysten mukaan opetussuunnitelma ei huomioi tällä hetkellä riittävästi yläkouluikäisiä.



Kuvio 9. Iän huomioiminen -verkko.

Opettaja kokivat, että TOI-opetussuunnitelmasta puuttuu opettajien käsitysten mukaan kirjattuna itsenäistämistaitojen ja vapaa-ajan taitojen osuus. Lisäksi käsityksissä kaivattiin oppilaan vahvuuksien ja taitojen löytämisen osaa ja niiden kautta oppilaan itsetunnon kohottamiseen sekä oppilaan toiselle asteelle siirtymisen huomioimista TOI-OPS:ssa. Aineistossa esiintyi seuraavanlaisia käsityksiä yläkoulun huomioimattomuuden osalta.

” Vois tarkoittaa semmosta ku oppilas siirtyy yläkouluun niin aletaan sitte niinku sitä itsenäistämistä enemmän petraamaan. Justiinsa itsenäistämistaitoja, vapaa-ajan taitoja, asiointia, että se on minusta jääny ehkä vähemmän huomiolle, että alettas niinku kohottamaan sitä oppilasta hänen vahvuuksien kautta ja niitten taitotasojen kautta.”V4

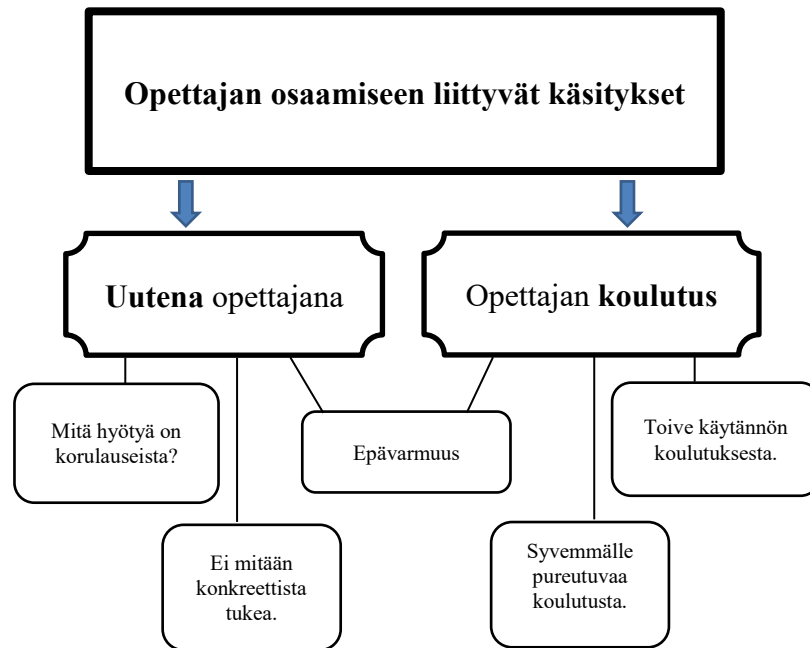
” ...joo tämä toisen asteen mahdollisuus pitäis siellä minusta näkyä paremmin. Ja että siihen panostetaan ihan eri lailla vaikkapa jo seiskaluokalta lähtien oppilaan kanssa. ”V4

8.5 Opettajan rooli toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tulkitsijana

Viimeinen ylemmän tason kuvaava kategoria liittyy opettajan rooliin opetussuunnitelman tulkitsijana. Jaan opetussuunnitelmaan liittyvät opettajan roolialueet opettajan osaamiseen sekä opettajien päätöksiin. Opettajien käsitysten mukaan toiminta-alueittaisessa opetuksessa opettajan rooli on suuri.

8.5.1 Opettajan osaaminen

Opettajan osaamiseen liittyvät käsitykset (kts. kuvio 10) jakautuivat käsityksiin siitä, millainen uuden opettajan rooli on TOI-OPS:an käyttäjänä sekä siihen, millaista koulutusta opettajat toivoivat. Opettajan osaamiseen liittyviä tekijöitä opetussuunnitelman kannalta aineistosta löytyi kaksi. Opettajien mielestä koulutuksen taso opetussuunnitelman tulkitaan ei ole riittävää. He toivoisivat enemmän käytännön koulutusta ja syvemmälle toiminta-alueisiin pureutuvaa koulutusta.



Kuvio 10. Opettajan osaaminen –verkko.

Opettajien käsitysten mukaan uusi opettaja on pulassa nykyisen opetussuunnitelman kanssa. He pohtivat, miten uusi opettaja voi asettaa tavoitteita ympäröivää tekstiä tulkiten, ilman mitään konkreettista tukea. Koulutuksesta ja uuden opettajan kokemista haasteista molemmat asiat aiheuttavat käsitysten mukaan epävarmuutta opettajissa.

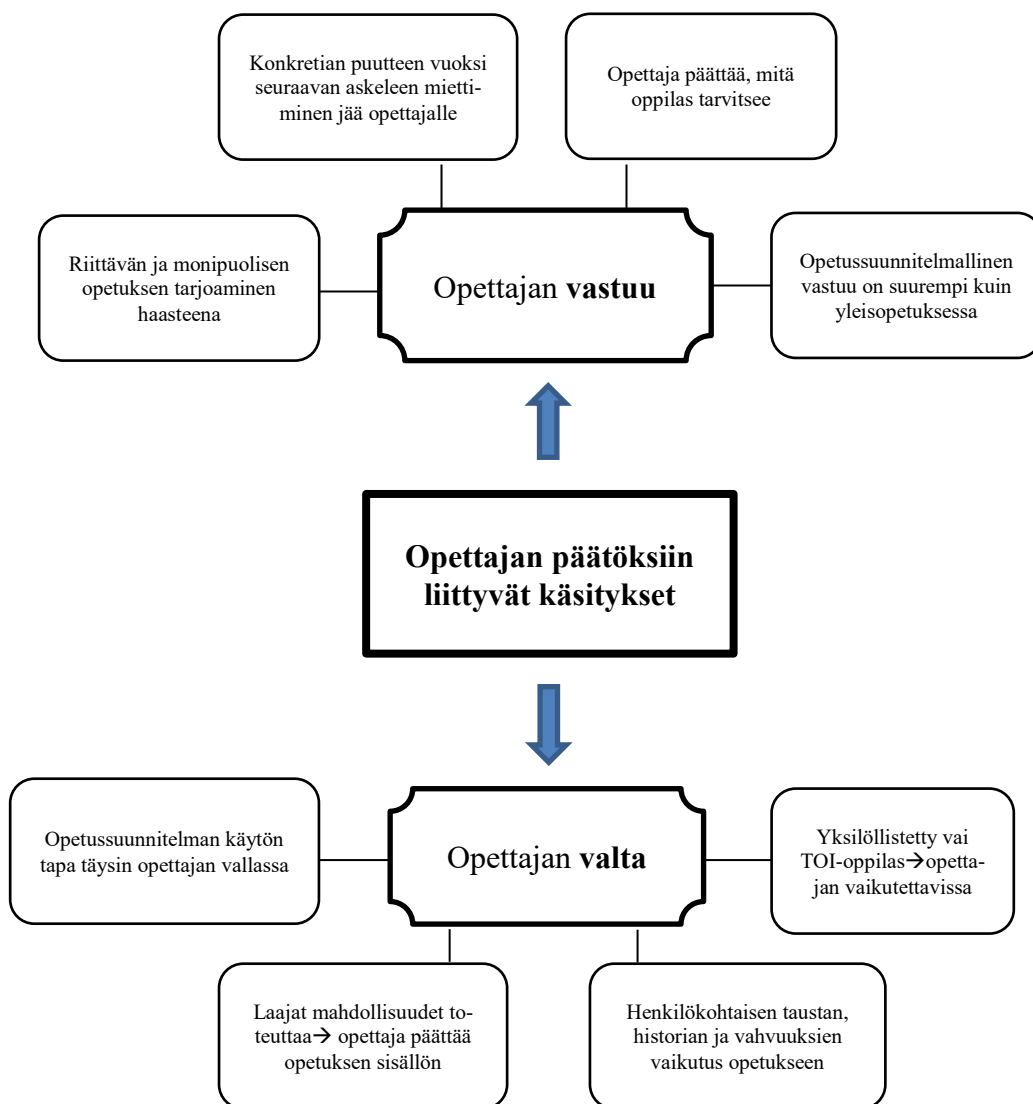
” Toivosin käytännön läheistä koulutusta, näitten toiminta-alueittain, tämmönen koulutus vois olla hyvä, että motoristen taitojen tukeminen toiminta-alueittaisessa opetuksessa.”V17

”Mietin, et mitä mä niinku tästä jos mä oisin uus opettaja ni mitä mä tästä saisin irti (korulauseisesta koulukohtaisesta OPSista).”V1

” ...tavallaan semmonen opettaja joka tulee, tulee tähän ni sillä ei oo välttämättä mitään konkreettista ko se tulee ja sitte niinku ollaan puhuttukki, että se ois aivan unelmatilanne ku sais niinku vähän aikaa mukana kulkee, ihan konkreettisesti kattoo että mitä, mitä se voi olla se, just vaikka se motoriset taidot tai kognitiiviset taidot ja nämä, että, et ehkä vielä sitä konkretiaa.”V5

8.5.2 Opettajan päätökset

Opettajien päätöksiin oppilaan koulunkäynnissä liittyvät käsitykset jakautuivat opettajan vastuuseen ja opettajan valtaan (kts. kuvio 11).



Kuvio 11. Opettajan päätökset –verkko.

Käsitysten mukaan opettaja on konkretian puutteen vuoksi yksin vastuussa oppilaan tavoitteiden seuraavan etenemisaskeleen miettimisessä. Opettajien käsitysten mukaan toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan opettavalla opettajalla on suurempi vastuu kuin yleisopetuksen opettajalla. Myös riittävän ja monipuolisen opetuksen tarjoaminen jää opettajan vastuulle ja harkintaan. Opettajat totesivat myös, että toiminta-alueittaisessa opetuksessa opettajalla on mahdollisuus päättää, mitä oppilas koulussa ja elämässään tarvitsee ja se on suuri vastuu.

” Konkreettista (toive OPS:sta), ettei aina tarvitse itse miettiä sitä seuraavaa askelta.”V13

” ..ku miettii niitä tavoitteita ni tiedänpö mä kuitenkin, et mitä he tarvii kymmenen vuoden päästä, et ku tää maailma muuttuu niin nopeesti, ettei oo vaan sit

kaavoihin kangistunu, vaan et osais kattoo tarpeeks laajasti ja tarjota sitten opetusta. ”V9

”Sit mä aina silloin tällöin arvioin sitä, että vaikka onko ollu nyt niinku riittävästi niinku kaikenlaista opetusta ja monesti. ”V17

” Tavallaan tuolla oppiainepuolella nii siellä on ihan eri tavalla, sul on sitä valmista materiaalia käytössä, sul on opettajaoppaat ja sä voit kuitenkin sieltä paljon helpommin soveltaa, mutta tällä puolella se kuitenkin tosi paljon jää sen yksittäisen opettajanki niinkö tavallaan sen niinkö varaan tai sen mikä sillä on se oma henkilökohtanen tausta ja historia ja vahvuudet ja näin. ”V5

Toinen teema tässä kuvauskategoriassa liittyy opettajan valtaan. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa opettajalle jää niin vastuuta, kuin myös omaa valtaa päättää paljon lapsen opetukseen liittyviä asioita. Vallan käyttöön toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman käytössä liittyi esimerkiksi käsitys siitä, että opettaja voi ja saa käyttää toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa täysin itselleen sopivalla tavalla. Opettajalla on laajat mahdollisuudet toteuttaa opetusta, mikä on toisaalta rikkaus, mutta voi myös olla oppilaan tasa-arvoa heikentävä tekijä. Monia oppilaita siirretään yksilöllistetyistä opetuksesta toiminta-alueittaiseen opetukseen ja opettajien käsitysten mukaan sekin oli hyvin paljon opettajan harkinnan varassa. Käsitysten mukaan opettajan oma henkilökohtainen tausta, kokemukset ja vahvuudet vaikuttavat toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tulkitsemiseen ja ovat osaltaan yhteydessä siihen, miten opettaja päättää suunnitelmaa käyttää.

”Se on ehkä enempi sitte siitä opettajasta kiinni, että kuinka se hyödyntää niitä, niitä suunnitelmia, sehän antaa kuitenkin aika laajat niinku mahdollisuudet toteuttaa sitä. ”V1

8.6 Tulosten yhteenveto

Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma kaipaa terävöittämistä, mutta sen osa-alueet ovat toimivia. Opettajien käsitysten perusteella opetussuunnitelman tämänhetkinen tila jakaa mielipiteitä. Käsitykset jakaantuvat jo siinä, tarvitaanko opetussuunnitelmaa vai ei. Toiminta-alueittaisessa opettavista opettajista löytyi myös niitä, jotka toteavat opetussuunnitelman olevan tarpeeton, sillä tämän ryhmän oppilaita voi opettaa kehitysteorioihin pohjaten. Osa taas koki toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman oppilaan oikeudeksi ja tasa-arvon tuojaksi. Opetussuunnitelma koettiin toisaalta yksilöllisyyden mahdollistajaksi, toisaalta koettiin, ettei kunnollista opetussuunnitelmaa toiminta-alueittaisille oppilaille ole lainkaan olemassa. Opetussuunnitelmia käytettiin myös hyvin eri

tavoin lähtien siitä, ettei käytetty lainkaan. Opettajat käyttivät joko ainoastaan toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa tai liittivät siihen yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita. Vanhaa 1987-vuoden opetussuunnitelmaa käytetään sen toimivuuden takia edelleen. Myös koulujen välinen opetussuunnitelmatyö toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman osalta oli hyvin eritasoista. Osa kouluista määritteli tavoitteet tarkkaan, osa toisti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden korulauseita. Uuden opetussuunnitelman tuomat käsitykset liittyivät jälleen sekä positiivisiin, että negatiivisiin asioihin. Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma koettiin sisällöltään ja vanhoilta toteutustavoiltaan uuteen opetussuunnitelmaan hyvin sulautuvaksi elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden sekä monialaisuuden kautta. Kuitenkin koettiin, että uuden opetussuunnitelman painotukset ovat haastavia toiminta-alueittaisessa opiskelevien oppilaiden kanssa toteuttaa.

Toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteiden määrittäminen on haastavaa. Yleinen käsitys toiminta-alueittaisesta opetussuunnitelmasta oli, että se on yleisluontoinen ja konkreetteja tavoitteita opetukseen ei siitä löydy. Opetussuunnitelma mahdollistaa myös sen tulkitsemisen ja painottamisen opettajakohtaisesti. Yleisluontoisuuden vuoksi tavoitteiden asettaminen HOJKS:aan on haasteellista, toisaalta, käsitysten mukaan konkreettien tavoitteiden laatiminen on oppilasheterogeenisyyden vuoksi miltei mahdotonta. Opetuksen tavoitteet määräytyvät opettajien omasta päästä ja aiheuttavat epävarmuutta joillekin opettajille pohtiessaan niiden oikeutusta. Koska opetussuunnitelma ei anna opettajille tavoitteita, sitä tulee käytettyä vain harvoin. Opettajat kokivat haasteeksi tavoitteiden pohittamisen itse. Uusien opettajien työnkuvaa ajatellen ilmeni myös selkeästi huoli siitä, mistä he aloittavat oppilaidensa kanssa. Käsitysten mukaan tavoitteiden asettaminen voi lähteä oppilaan tuntemuksesta. Suuri toive oli tavoitteiden konkretisoiminen, selkiyttäminen ja huomioiminen moninaisten oppilaiden kykyjen ja tason kannalta.

Erilaisten oppilaiden huomioiminen toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa vaatii parannusta. Opettajien käsitysten mukaan toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman käyttäminen opettavien oppilaiden kirjon keskuudessa on haastavaa. Oppilaiden moninaiset haasteet on opettajien käsitysten mukaan huomioitu opetussuunnitelmassa vajaa, sillä oppilaiden kirjo vaihtelee hoidollisista älyllisesti kehitysvammaisista moni- ja/tai aistivammaisista oppilaista oppiainejakoisuuden rajalla olevaan tai siihen yltävään oppilaaseen. Lisäksi yläkoulun osuuden vähyyttä kritisoitiin toiminta-alueittaiseen opetussuunnitelmaan liittyen.

Opettajalla on suuri vaikutusvalta toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tulkintaan. Opetussuunnitelman tulkintaan ja opettajan rooliin sen käyttäjänä kerrottiin toiminta-alueittaisessa työskentelevällä opettajalla olevan suurempi valta ja vastuu kuin yleisopetuksessa. Opettajat toivoivat lisää koulutusta toiminta-alueiden tulkintaan ja käyttämiseen ja nostivat esiin jälleen uuden opettajan kyvyttömyyden toimia nykyisen opetussuunnitelman kanssa. Opettaja saa käyttää opetussuunnitelmaa ja suunnitella opetuksensa täysin itsenäisesti, vailla valvontaa. Opettajan oma historia, vahvuudet ja mielenkiinto vaikuttavat opettajien käsitysten mukaan toiminta-alueittaisessa opetuksessa enemmän kuin yleisopetuksessa. Opettaja kykenee myös vaikuttamaan oppilaiden siirtoihin opetussuunnitelmasta toiseen ja se perustuu hänen omiin opetussuunnitelman käyttötapoihinsa. Käsityksistä nousi esiin myös kysymys; tarjoavatko toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelevät opettajat riittävän monipuolista opetusta nykyinen opetussuunnitelma työkalunaan?

Esiteltyäni tulokset lyhyesti siirryn seuraavaan osioon, jossa esittelen tulosten pohjalta esiin nousseita mielenkiintoisia johtopäätöksiä teoriaan peilaten. Pysin avaamaan tuloksia monipuolisesti ja monesta eri näkökulmasta.

9 TOIMINTA-ALUEITTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN TASA-ARVOISUUS JA YHDENVERTAISUUS

Tässä osiossa esittelen tuloksilla ja aikaisemmilla tutkimuksilla ja kirjallisuudella perustellen esiin nousseita johtopäätöksiä sekä kuvaan, miten opetussuunnitelma ilmentää tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta opettajien käsityksistä tekemieni tulkintojen perusteella. Tehdessäni karttoja opettajien käsityksistä toiminta-alueittaisesta opetussuunnitelmasta ja heijastaessani niitä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ominaisuuksiin, huomasin niiden liittyvän vahvasti sekä opettajuuteen ja opettajan työhön opetussuunnitelman käyttäjänä sekä oppilaan oikeuksiin opetussuunnitelman kautta. Jaan siis tässä osiossa johtopäätökset kahden alaotsikon alle: Opetussuunnitelma tasa-arvoisena opettajan työkaluna sekä opetussuunnitelma oppilaan tasa-arvon kuvaajana.

9.1 Opetussuunnitelma tasa-arvoisena opettajan työkaluna

Tulkintojeni ymmärtämiseksi on syytä muistaa, että koko perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, kuuluvat ja velvoittavat jokaista opettajaa, myös vaikeimmin kehitysvammaisten opettajia (Vitikka, Salminen, Annevirta, 2012, s.12). Toiminta-alueittaisesta opetussuunnitelmasta käytetään nimitystä opetussuunnitelma, mutta se kattaa ainoastaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppiaineet korvaavan osuuden. Toiminta-alueita käytetään oppiainejaon sijasta. (POPS, 2014, s. 31.) Kaikki muu opetussuunnitelmassa on jokaista oppilasta varten. Tätä ei voi riittävästi valtakunnallisesti ja kuntatasoisesti muistuttaa. Opettaja on virkavastuussa työssään ja hän kantaa täten vastuun siitä, millaista opetusta hän oppilailleen tarjoaa. Näin ollen opettaja on osaltaan tasa-arvoisen opetussuunnitelman toteuttaja, työnsä pohjana opetussuunnitelman arvot. (kts. POPS, 2014). Yleinen suuntaus opetussuunnitelmauudistusten osalta on, että pyritään vahvasti kaikille yhteisten opetussuunnitelmien luomiseen. (kts. esim. Norwich & Lewis, 2007; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rinker & Agran, 2003.) Jaan seuraavaksi TOI-opetussuunnitelman tasa-arvoisena opettajan työkaluna kahteen osaan: opetussuunnitelman yleiseen luonteeseen sekä TOI-opettajuuteen tasa-arvon näkökulmasta.

9.1.1 Opetussuunnitelman yleinen luonne

Opettajien käsitysten mukaan toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on yleisesti sekä kritisoitu, että pidetty. **Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman yleinen luonne viit-tasi opettajien käsitysten mukaan vahvasti ympäröivyyteen ja sen käytön tavat ja**

tarve eivät olleet selkeitä. Puutteet, joita TOI-opetussuunnitelmasta mainittiin, olivat perustavanlaatuisia ja vaikuttavat opettajan työn tekemiseen merkittävästi. Opetussuunnitelman ollessa kasvatuksen ja opetuksen perusta (kts. Perusopetuslaki, 1998; POPS, 2014) on tarpeen vastata opettajien toiveeseen, jonka mukaan toiminta-alueittainen opetussuunnitelma kaipaa terävöittämistä ja konkreettisuutta. Huolestuttavana piirteenä tuloksista ilmeni, etteivät kaikki toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelevät opettajat pidä opetussuunnitelmaa lainkaan tarpeellisena, vaan lapsen tavoitteellisen koulunkäynnin voi turvata kehityskaareen pohjaten.

Toiminta-alueet ovat säilyneet samoina vielä vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissakin. Kontu ja Pirttimaa (2009, s. 176) kirjoittavat, että toiminta-alueittainen opetussuunnitelma, joka sai alkunsa 1985, on edelleen säilyttänyt peruselementtinsä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vielä vuonna 2004 tehdyissä uudistuksissa. Alkuperäinen jako (motoriset taidot, kommunikaatio, kognitiiviset taidot ja päivittäiset taidot) toiminta-alueeseen ja niiden synty perustuu lapsen normaaliin kehitykseen ja sen etenemiseen. Tämä piirre on huolestuttava, sillä toiminta-alueittainen oppilasaines on muutoksessa niin tämän tutkimuksen opettajien käsitysten perusteella, kuin aiemmin esitetyn Pirttimaan ja Konnun (2016, s. 138) näkemyksien pohjalta. Koska ensimmäinen virallisesti vuonna 1987 julkaistu opetussuunnitelma pohjasi vahvasti lapsen normaaliin kehityksen etenemiseen ja toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on säilyttänyt peruspiirteensä sieltä saakka, on tämä ajatus osaksi juurtunut alalla työskentelevien opettajien toimintaan ja ajatteluun. Toiminta-alueittaisessa opiskelevien oppilaiden kirjon moninaistuttua on kuitenkin syytä ottaa huomioon, että vanha TOI-opetussuunnitelmamalli ei sovellu kaikille. Tämän vuoksi opetussuunnitelman kehittäminen on tärkeää, sillä koulun toiminta kasvatuksen ja opetuksen osalta perustuvat siihen (Autio & Ropo, 2004, s. 234).

Yleisopetuksen opetussuunnitelmaan verrattuna toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman kehitys ei ole yhdenvertaista. Käsityksissä todettiin jopa, ettei kunnollista TOI-opetussuunnitelmaa ole olemassa, eikä nykyisen TOI-opetussuunnitelman avulla pysty toteuttamaan tavoitteellista opettamista. Esimerkiksi tästä syystä toiminta-alueittainen opetussuunnitelma ei ole tasavertainen yleisopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on kehitetty vuosikymmenittäin ja toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on ollut mukana muutoksessa vuodesta 1997 lähtien. (POPS, 1994; POPS, 2004; POPS, 2014.) Kuitenkin muutos, joka

vaikeimmin vammaisten opetusta koskee, ei ole ollut linjassa opetussuunnitelman yleisen muutoksen kanssa, vaan vanhasta sosiaalishallituksen opetussuunnitelmasta (EHA2, 1987), TOI-opetussuunnitelmaa lähdettiin vuosi vuodelta supistamaan (kts. taulukko 1). Vaikka tasa-arvon näkökulmasta suomalaisen opetussuunnitelman kehityksen toiminta-alueittainen osuus on jäänyt vähemmälle huomioille kuin yleisopetuksen suunnitelman kehitys, on hyvä, että Pirttimaan ym. (2015, s. 186) sekä Pirttimaan ja Konnun (2016, s.141) mukaan suomalainen toiminta-alueittainen opetus sekä Shurrin ja Bouckin (2013, s. 82) tekemän tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmallinen ajattelu yleisesti siirtyy hiljalleen yhdistämään toiminnallista ja akateemista opetusta, joka lisää heterogeenisen marginaaliryhmän oikeutta tavoitteelliseen ja tasa-arvoisempaan oppimiseen. Tämä tarkoittaisi sitä, että kaikille yhteisen opetussuunnitelman tekeminen olisi mahdollista, kun yleinen opetussuunnitelma-ajattelu muuttuu hiljalleen.

Kansainvälisesti vertailtuna suomalaisessa opetussuunnitelmassa on sekä hyviä että kehitettäviä puolia. Aiemmin esittelemäni Pohjois-Irlannin malli yhdisti sujuvasti kaikille yhteisen opetussuunnitelman tekemällä sisällöistä kaikille sopivia ja tuottamalla sisältöjen harjoitteluun erilaisia paketteja eri oppilasryhmille. Oppiaineet oli heillä ”naamioitu” eri oppimisalueiden alle (esim. World Around Us tai Language and Literacy), jolloin vaikeimmin vammaisten opetuksen tavoitteet pystyttiin sulauttamaan näihin alueisiin myös niiltä oppilailta, jotka eivät oppiaineisiin kytkeyntyneet. (kts. The Northern Ireland Curriculum Primary, 2007.) Mielestäni kaikille yhteinen opetussuunnitelma oli toteutettu siellä hyvin, ottaen huomioon lasten yksilölliset tarpeet. Tavoitteet pysyivät koulun sisältöihin suunnattuina, eikä vaaraa pelkkään kehitysteoreettiseen opettamiseen ole. Norjan malli, joka on vahvasti inklusiivinen ja jossa oppilaan tavoitteet muokataan maan perusopetuksen opetussuunnitelmasta kouluja vastuuttaen, pyrkii tasa-arvoon parhaalla mahdollisella tavalla (kts. Utdanningsdirektoratet, 2018), mutta koska kehitysvammainen oppilas tarvitsee myös muita tavoitteita kuin akateemisten taitojen, onnistuuko niiden toteuttaminen Norjassa? Suomessa toiminta-alueittainen opetussuunnitelma, olkoonkin opettajien käsitysten mukaan suppea ja yleisluontoinen, se on silti yhteenkuuluva osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, toisin kuin naapurimaassamme Ruotsissa, jossa erityisperuskoulun opetussuunnitelma löytyy kokonaan erillisenä osana opetussuunnitelmasta. Ruotsissa TOI-opetusta vastaavan harjoittelukoulun tavoitteet oli kuitenkin muodostettu tarkemmin ja kattavammin kuin Suomessa. (kts. Skolverket, 2019.)

Iso-Britannian malli taas pyrki kaikille yhteiseen opetussuunnitelmaan toteuttamalla opettajille ohjekirjan kansallisen opetussuunnitelman käyttämiseen. Tämä ei selkeästi ollut toimivaa, sillä kyseisessä maassa koulut olivat muokanneet opetussuunnitelmaa radikaalisti omaan käyttöönsä sopivammaksi. (kts. Department of Education, 2015.) Ajatus on todella hyvä, mutta tämä viittaisi siihen, ettei opetussuunnitelma sisällöllisesti sovellu vaikeimmin kehitysvammaisille oppilaille. Varsinaisia erillisiä toiminta-alueita vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksessa käytetään siis Ruotsissa ja Suomessa. Muut vertailun maat pyrkivät ratkaisemaan yleisen opetussuunnitelman käytön erilaisin toimin. Suomessa opettajat käyttävät tämän tutkimuksen käsitysten perusteella sekä pelkkiä toiminta-alueita, että myöskin oppiaineita lisäksi opetuksessaan. Opettajat ovat siis myönteisiä käyttämään myös perusopetuksen oppiainejakoisen suunnitelman sisältöjä opetuksessaan. Dymondin ym. (2018, s. 153) mukaan Yhdysvalloissa kehitys vaikeimmin vammaisten opetussuunnitelmassa on ollut samansuuntaista kuin Suomessa. Siellä ollaan siirtynyt oppilaan kehitystason mukaisesta opetuksesta toiminnallisen opetussuunnitelman kautta siihen, että oppilaat opiskelevat sekä akateemisia taitoja että toiminnallisia taitoja yhdessä muiden ikätovereiden kanssa.

TOI-opetussuunnitelmassa on myös paljon hyvää. Käsityksistä ilmeni, että nykyinen opetussuunnitelma mahdollistaa oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen ja sen yleisluontoisuus johtuu soveltamisen mahdollisuuden tarjoamisesta. Opetussuunnitelman hyvät puolet ja toimivat ominaisuudet ovat opettajien käsitysten mukaan kaikkia toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelevia lapsia palvelevia onnistuneiden toiminta-alueiden, oppimisympäristön huomioimisen ja yksilöllisyyden mahdollistamisen kautta. Uuden opetussuunnitelman aikakautena, jolloin yhteiseen opetussuunnitelmaan on tullut paljon luovuutta, osallisuutta, oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia ja elämyksellisyyttä, toimii toiminta-alueittainen opetussuunnitelma sisältönsä puolesta siihen heijastettuna hyvin. Käsitykset toivat esiin sen, että toiminta-alueittaisessa opetuksessa on aina toimittu monialaisesti ja otettu huomioon kokemuksellisuus. Syy, miksi uusi opetussuunnitelma voi toimia myös vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksessa voi olla sen uuden muodon tuoma joustavuus ja sovellettavuus. Norwichin ja Lewisin (2009) tutkimuksen mukaan, mikäli kaikille yhteinen opetussuunnitelma on tehty yleisillä, laajoilla tavoitteilla, siinä on mahdollisuus joustoon myös erityisen tuen oppilaiden kohdalla. Jos se taas on suunniteltu tiettyjen ohjelmien tai asioiden ympärille, silloin erityisryhmien kohdalla sen käyttäminen on haasteellista. (Norwich & Lewis, 2007, s.139.) Kuitenkin käsitysten valossa

uuden opetussuunnitelman painotuksia on osittain haastava toteuttaa toiminta-alueittaisessa opetuksessa, sillä lasten osallisuus, itsearviointi ja esimerkiksi integraatio koettiin osittain haastavana. Pietiläisen (2016) mukaan toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelevien oppilaiden itsearvioinnin toteutus on ollut haastavaa (Pietiläinen, 2016, s. 9). Integraatio on koettu toteuttamiskelpoisena ja hyväksyttynä aina tietyin rakentein, kuten oppilaan osallistumalla joillekin tunneille, juhliin tai muihin yhteisiin tilaisuuksiin (Pirttimaa ym., 2015, 169–170). Varsinaista inklusiota tämä ei vielä ole, sillä Kuorelahden ym. (2012, s. 277) mukaan se vaatii toteutuakseen jokaisen lapsen kokemuksen kuulumisesta tasavertaisena yhteisöön.

9.1.2 Opettajuus ja tasa-arvo

Opetussuunnitelma on väljä ja koulukohtaisia suunnitelmia tarkennetaan esimerkiksi toimintasuunnitelmilla. Tämä johtuu siitä, että opettajien pedagoginen vastuu ja koulutuksen taso takaavat sen, että opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa hyvin. (Lehtola-Räsänen, 2016, s. 57.) Opetussuunnitelma sisältää aina alueita, joihin opettaja voi päätöksillään vaikuttaa. Tätä kuvataan termillä: opettajan ammatillinen autonomia. (Erss, 2017, s. 193; Komulainen & Rajakaltio, 2017, s. 232) Opettaja on luokassaan ammattilaisen asemassa, jonka toimia ohjaa sekä koulun käytännöt, että opetussuunnitelma. Opettajien autonomista asemaa perustellaan esimerkiksi itsemääräämisteorian pohjalta, jonka mukaan ihminen voi olla työssään autonominen, mikäli hän noudattaa ulkoa tulevia sääntöjä ja ohjeita täysin. (Erss, 2017, s. 96, 195.) Opettajille annetaan siis virkavastuunsa puitteissa paljon vapautta ja heihin luotetaan työn toteuttajina. Tässäkin tutkimuksessa opettajat ilmaisivat vapautensa ja valtansa toteuttaa opetussuunnitelmaa. Tähän vapauteen sisältyy kuitenkin useita ulottuvuuksia.

Opetussuunnitelmien käyttäminen vaihtelee eri opettajien kesken paljon toiminta-alueittaisessa opetuksessa. Tutkimuksen tulosten perusteella totean, että opetussuunnitelmallisesti opettajat ovat valmiita käyttämään erilaisia suunnitelmia laajemminkin, mutta lisää työkaluja ja rohkaisua ja yhteisiä linjoja tarvitaan. Tällä hetkellä mikään ei velvoita opettajia, kuin katsomaan kolmen sivun pituisen TOI-opetussuunnitelman osuuden. Norwich ja Lewis (2007, s. 123) toteavat, että jo pidempään on puhuttu opetussuunnitelmallisen yhtenäistämisen kansallisesta tarpeesta. He jatkavat, ettei ole oleellista tarvitsevatko erityisryhmän oppilaat erilaisia tavoitteita oppimiseen, vaan tarvitsevatko he enemmänkin erilaisia keinoja tavoitteiden saavuttamiseen. (Norwich & Lewis, 2007, s.

124–128.) Uusi opetussuunnitelmamme on myös käsitysten mukaan yleisopetuksen osalta niin sovellettava, että sitä voi hyödyntää myös toiminta-alueittaiseen opetukseen, riippuen oppilaista. Esimerkiksi Turner (2011, s. 86) kuvasi yleisen opetussuunnitelman oppiainejakoisuuden soveltamista aistillisuuden ja kokemuksellisuuden kautta. Suomalaisessa uudessa opetussuunnitelmassa on siis nykyisessä muodossaan paljon hyviä elementtejä, mutta toiminta-alueittaisen opetuksen osuus on siinä edelleen jätetty omaksi, suppeaksi osiokseen. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muoto on vuoden 2009 (Kontu & Pirttimaa) tutkimuksen jälkeen muuttunut ja osa opettajista käyttää edellä mainitusti oppiaineiden sisältöjä opetuksessaan, on silti useiden opettajien tapa edelleen käyttää toiminta-alueittaista suunnitelmaa samalla tavalla kuin ennen, pitäytyen tiukasti toiminta-alueissa ja miettien tavoitteita ainoastaan kehitykseen pohjaten. Osa opettajista käyttää vanhaa sosiaalishallituksen aikaista opetussuunnitelmaa edelleen, katsoen sieltä vinkkejä opetukseen, vaikka toisaalta oppilasaineksen kerrotaan muuttuneen vuosikymmenten saatossa.

Tässä tutkimuksessa opettajat mainitsivat käyttävänsä myös edelleen vuoden 1987-harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmaa vaikeimmin kehitysvammaisille. Tämä tulos on säilynyt yhteneväisenä Konnun ja Pirttimaan (2009, s. 177) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajat käyttävät sekaisin sekä toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa, että muita opetussuunnitelmia. He käyttivät tuolloin sekä yleisopetuksen suunnitelmaa, että vuoden 1987 toiminnallista opetussuunnitelmaa toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman rinnalla. Jotkut opettivat vaikeimmin kehitysvammaisia kokonaan oppiaineittain. Tässä tutkimuksessa kukaan ei maininnut opettavansa kokonaan oppiaineittain. Tässä tutkimuksessa osa käsityksistä nojasi siihen, ettei vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat hyödy yleisen opetussuunnitelman sisällöistä, sillä ne eivät suoraan kosketa heitä. Valitettavasti Wehmeyerin ja kollegoiden (2003, s. 262) mielestä on mietitty aivan liian vähän, kuinka älyllisesti kehitysvammaiset voisivat osallistua yleiseen opetussuunnitelmaan, eikä sitä pidetä tärkeänä. Yleisopetuksen opetussuunnitelman käyttäminen on suotavaa esimerkiksi Al Hazmin ja Ahmadin (2018) mukaan, jotka kertovat opetussuunnitelmasuuntauksen kannustavan siihen, että kukaan lapsi ei saa jäädä paitsi opetuksesta ja kaikilla pitää olla samanlaiset oikeudet yleiseen opetussuunnitelmaan, on tärkeää, että henkilökohtaiset opetussuunnitelmat integroituvat luontevasti ja sujuvasti yleiseen opetussuunnitelmaan ja opetusmetodeihin ja esimerkiksi moniaistillisuuden hyödyntäminen toimii. (Al Hazmi & Ahmad, 2018, s. 67, 71.)

Kaikille halutaan riittävän haastava suunnitelma opetukselle, jotta jokainen oppilas pysyy yltämään parhaaseen suoritukseensa ja jotta vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita koskisivat samat koulua velvoittavat vastuut ja toimet (Wehmeyer ym., 2003, s. 262–263). Kuten Norwichin ja Lewisin (2007, s.140) tutkimuksessa mainittiin, voi yleinen kaikille yhteinen opetussuunnitelma olla haastava esimerkiksi autismin kirjon henkilöille, sillä he tarvitsevat opetukseensa erityisiä ohjelmia. Lisäksi vaikeavammaisille tulisi painottaa enemmän kommunikaatiotaitoja ja valinnan taitoja. Heidän kohdallaan koettiin, että asiaankuuluva opetussuunnitelma on tärkeämpi, kuin yleinen opetussuunnitelma. Tästä syystä osa tämänkin tutkimuksen opettajista mahdollisesti käyttää mieluummin TOI-opetussuunnitelmaa ja varioi perustellusti muiden opetussuunnitelmien käyttämistä opetuksessa. Vaikeimmin vammaisille oppilaille tarkoitetun opetussuunnitelman ei tulisi The Dorchester Curriculum Groupin (2013, s. 15) mukaan olla erilainen kuin muiden, vaan sopivien reittien löytäminen oppimiseen on tärkeää. Oppimisen prosessi on tärkeämpää kuin itse lopputulos. Samassa oppiaineessa saa tavoite ja tulos olla eri oppilaille erilainen.

Koulukohtaisten opetussuunnitelmien toteuttamistavat vaihtelevat. Opettajat pitävät paikoin koulukohtaisia opetussuunnitelmia vain korulauseina ja taas toisaalla niihin kirjataan konkreettisia, askeleittain eteneviä kehitystavoitteita, yhteistyössä ohjaajien kanssa. Koko maan yhteistä linjausta ei ole. Oppilaan ja opettajan tasa-arvoista asemaa mietittäessä, erilaiset tavat toteuttaa opetusta ja tehdä opetussuunnitelmaa asettavat oppilaat ja opettajat tahtomattaan eriarvoiseen asemaan. Koska Suomessa kaikki opettajat, kasvatusalan ammattilaisina, osallistuvat opetussuunnitelmatyöhön koulukohtaisesti (Krokfors, 2017, s. 248), olisi siinä hieno mahdollisuus pohtia yhdessä toiminnan yhtenäistämistä kaikkien lasten samantarvoisen opetussuunnitelmatyön toteuttamiseksi. Pesonen ym. (2015, s. 166) toteavat, että koulutusjärjestelmämme Suomessa sallii perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden soveltamisen paikallisesti eikä maassamme käytetä kannustimia tai rangaistuksia liittyen kouluinstituution normien noudattamisesta tai noudattamattomuudesta. Opetussuunnitelman koulukohtaisen rakentamisen näkökulmasta haasteeksi muodostuu esimerkiksi pienten paikkakuntien toiminta-alueittaisten ryhmien vähyys, jolloin opettaja ei saa näkemystään opetussuunnitelman sisällön muodostamisessa eikä opetuksen järjestämisessä (Pietiläinen, 2016, s. 9). Lehtola-Räsänen (2016, s. 57) mainitsee koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön vaikeimmin vammaisten

kohdalla olevan haaste, mutta samalla muuttuvan yhteiskunnan tuoma oiva tapa tarkastella muun muassa arvoja, oppimiskäsitystä ja arviointia. Hän painottaa, että uuden opetussuunnitelman mukanaan tuomat jotkin osa-alueet vahvistavat jo kauan toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelymalleina olleita tapoja, kuten tämänkin tutkimuksen tuloksissa mainittiin. Koska opettajan on tunnettava koulukohtainen opetussuunnitelma ja rakennettava oma opetus ja toiminta sekä kasvatuksen periaatteet tämän pohjalta (Lehtola-Räsänen, 2016, s. 57), voidaan tämän tutkimuksen perusteella olettaa, että opettajan työn toteuttaminen on epätasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden riippuen siitä, missä koulussa hän työskentelee.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajan valta ja vastuu on toiminta-alueittaisessa opetuksessa suurempi verrattuna yleisopetukseen. Tämä tekijä asettaa TOI-opettajat epätasa-arvoiseen asemaan. Koska tavoitteiden määrittäminen kuuluu opettajalle, on hänellä myös suuri vastuu siitä, että opetus on riittävän monipuolista. Van der Puttenin, Vladskampin ja Poppesin (2009, s. 393) tekemän tutkimuksen mukaan oppilaat eivät saa saman määräistä opetusta kaikilla osa-alueilla toiminta-alueittaisessa opetuksessa. Heidän tuloksensa osoittivat, että vaikeimmin vammaisten oppilaiden kanssa keskitytään usein vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin suhteisiin ja sen seurauksena esimerkiksi fyysisyys ja motoriset taidot jäävät vähemmälle. Samanlainen tulos paljastui tässäkin tutkimuksessa opettajien käsityksistä tulkiten. He ottivat esille, että opettaja voi painottaa toista toiminta-aluetta toisen kustannuksella. Tässä tutkimuksessa opettajat sanoivat, että omilla vahvuuksilla on suuri merkitys opetuksen painotuksiin. Kuten VETURI -hankkeen loppuraportissa (Kokko ym., 2013, s. 30–32), ilmeni tässäkin tutkimuksessa samansuuntaisia tuloksia siitä, että oppilaiden tavoitteiden määräytyminen vaikeasti kehitysvammaisia oppilaita opettavilla opettajilla perustuu esimerkiksi opettajan erityisosaamiseen. Tällä hetkellä opetussuunnitelma pyrkii väljyydellään tarjoamaan mahdollisuuden kaikkien yksilölliseen opetuksen suunnitteluun, mutta tämän tutkimuksen valossa se voi myös aiheuttaa epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuutta oppilaan koulunkäyntiin salliessaan opettajan luomat viitekehykset sekä opetuksen painotukset oppilaalle. VETURI -hankkeen loppuraportissa (Kokko ym., 2013, s. 30) HOJKS:an laatimiseen vaikuttavat myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, mikä taas tässä tutkimuksessa ei noussut esiin. Tämä voi johtua siitä, että VETURI -hankkeen tutkimuksessa vain 9 % oli toiminta-alueittain opettavia opettajia ja tässä tutkimuksessa kaikki. VETURI -hankkeen tuloksissa

(Kokko ym., 2013, s. 31) vaikeimmin kehitysvammaisia opettavat opettajat käyttivät vähiten perusopetuksen opetussuunnitelmaa työkalunaan. Tämä selittää jälleen toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman vaillinaista roolia opettajan työkaluna.

Opettajan osaaminen ja koulutus vaikuttavat opetussuunnitelman käyttöön. Se, miten opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa, liittyi tässä tutkimuksessa opettajan osaamiseen ja opettajan tekemiin päätöksiin. Käsitykset, jotka koskivat opettajan osaamista, toivat mukanaan epävarmuuden tunteen, sillä opettajat kaipasivat lisää koulutusta käytännön tasolla ja syvemmälle pureutuen, liittyen toiminta-alueisiin opetussuunnitelmassa. Opettajat kokivat, että he tarvitsevat tukea siihen, miten toiminta-alueita opetetaan. Tästä voidaan olettaa, ettei koulutuksen sisältö vastaa täysin työn toteuttamiseen tarvittavaa osaamista ja se hankaloittaa työntekoa ja heikentää yhdenvertaisuutta. Myös VETURI -hankkeen loppuraportissa (Kokko ym., 2013, s. 31) nousi esille samankaltaisia tuloksia koulutuksen tarpeesta. Opettajat toivoivat koulutusta vaikeasti vammaisten opettamiseen. Vaikeimmin kehitysvammaisten opettajien oma koulutus on toisenlainen, kuin erityisluokanopettajien ja viroissa työskentelee opettajia, joilla ei ole muodollista kelpoisuutta. (Kokko ym., 2013, s. 50.) Näen tämän tuloksen mielenkiintoisena, sillä juuri vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden ryhmä on yksi vaativimmista erityisen tuen kentistä. VETURI -hankkeen loppuraportissa (Kokko ym., 2013, s. 53) esiin nousi, kenties juuri tästä syystä, suuri määrä erilaisia koulutustoiveita juuri vaikeimmin kehitysvammaisten ryhmien opettajilta. Tarve täydennyskoulutukselle nousi esiin, sillä nykyään erityisopettajakoulutus tarjoaa laaja-alaisempaa yleiskoulutusta (Pesonen, 2015, s. 175).

Uutena opettajana toimimisen haasteet nousivat myös vahvasti esiin tässä tutkimuksessa. Uuden opettajan käytettävissä oleva opetusta ohjaava opetussuunnitelma ei ohjaa työn tekemiseen riittävästi ja se heikentää tasa-arvoa. Pesosen ym. (2015, s.175) mukaan opettajat olivat huolissaan pedagogisten menetelmien päivittämisen tarpeesta jo vuosia aikaisemmin. Kuitenkin Kontu ja kollegat (2009, s. 74) kirjoittavat kartoituksessaan, ettei vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetukseen ole tullut uusia menetelmiä viimeisen 20 vuoden aikana. Ikosen ja Virtasen (2001, s. 29) mukaan opetussuunnitelman tulisi laajemmassa näkökulmassa tarjota kaikki oppimiseen vaikuttavat toimenpiteet, oppimiskokemukset, metodiikan, päätökset, opetusvälineet, oppimateriaalit sekä seurannan ja arvioinnin sen lisäksi, että siitä löytyy sisällöt ja tavoitteet opetukselle. Myös vaikeimmin kehitysvammaisten opetukselle. Opettajien huoli on aiheellinen. Opetussuunnitelma ei

tällaisenaan tarjoa kyseisiä elementtejä ja vanhat opetusmetodit eivät välttämättä sovellu kaikille.

Yleisenä johtopäätöksenä opettajuudesta ja sen epätasa-arvosta toiminta-alueittaisessa opetuksessa oleellista on nähdä, että **oppilaan koulupolku määräytyy sen mukaan, kuka hänen opettajansa on.** Opettajat joutuvat tilanteeseen, jossa he soveltavat annettuja työkaluja parhaan kykynsä ja arviointinsa, sekä ajattelunsa mukaisesti. Tämän tutkimuksen valossa opetussuunnitelmallista työtä on kuitenkin vielä tehtävä, jotta TOI-oppilaat ja TOI-opettajat olisivat samanarvoisessa asemassa vertaistensa kanssa. Kuten Pesonen ym. (2015, s.174) mainitsevat, on vaativan erityisen tuen ja toiminta-alueittaisen opetuksen historia Suomessa vielä varsin lyhyt. Muutokset ottavat aikaa ja vaativat sitoutuneita opettajia ja muuta koulun henkilökuntaa toteutuakseen. Uusi opetussuunnitelma on ollut nyt käytössä vasta virallisesti kaksi vuotta. Muutos vaatii vähintään viisi vuotta näkyäkseen (Pesonen ym. 2015, 174). Tämän tutkimuksen tuloksissa uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset eivät siis välttämättä näy vielä voimakkaasti. Uskon kuitenkin vahvasti ja kuten tämänkin tutkimuksen yksilölähtöisistä käsityksistä voi päätellä, että opettajat ovat työssään sitä varten, että he toimivat oppilaidensa parhaan edun mukaisesti jatkuvasti haastaen pinttyneitä ajatusmalleja vaikeimmin vammaisten opetuksesta ja pyrkien koko ajan laajentamaan kyseisen oppilasryhmän osallisuutta opetussuunnitelman kaikille osa-alueille yhteistyössä moniammatillisen tiimin ja muiden opettajien kanssa. (kts. The Dorchester Curriculum Group, 2013, s. 9.)

9.2 Opetussuunnitelma oppilaan tasa-arvon kuvaajana

Opetussuunnitelma Suomessa ei ole ainoastaan normeja esittävä asiakirja vaan sen tehtävä on myös toimia pedagogisena asiakirjana, joka ilmaisee opetukseen ja sen järjestämiseen liittyvät arvositoutuneet ajatukset (Krokfors, 2017, s. 248). Opetussuunnitelma siis ohjaa myös opettajan pedagogisia valintoja ja päätöksiä. Seuraavaksi esittelen TOI-opetussuunnitelmaa tasa-arvoisena oppilaan asemaa ajatellen. Tämä osio jakautuu opiskelun tavoitteellisuuteen ja oppilaiden kirjoon sekä osallisuuteen.

9.2.1 Opiskelun tavoitteellisuus

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan olettaa, että **tavoitteiden määrittäminen on eriarvoista toiminta-alueittaisessa opetuksessa.** Opettajien käsitysten mukaan

TOI- opetussuunnitelmasta ei löydy tavoitteita oppilaille. Käsityksissä mainittiin myös, ettei opetussuunnitelmaa tarvita tavoitteiden asettamiseen lainkaan. Opettajat olivat huolissaan, ovatko asetetut tavoitteet riittävän hyviä ja selkeitä oppilaalle ja hänen kanssaan työskenteleville. Kaikki nämä tekijät asettavat oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan. On muistettava, että oppiminen on aina tavoitteellista toimintaa, jota täytyy suunnitella ja arvioida (Lehtola-Räsänen, 2016, 60). Tavoitteellisen työn toteuttaminen nykyisen TOI- opetussuunnitelmamme nojalla on hyvin hataraa opettajien käsitysten nojalla. Aineistosta nousi esiin paljon käsityksiä siitä, ettei tavoitteita löydy, teksti on yleisluontoista ja lisää konkretiaa kaivataan oppilaiden tavoitteiden suunnitteluun. Opetussuunnitelman pääasiallinen tehtävä on antaa opetukselle valtakunnalliset linjaukset, mutta nykyisessä muodossaan toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman osuus koetaan osittain haastavaksi soveltaa, vaikkakin se pyrkii yleisluontoisuudellaan vastaamaan oppilaiden moninaisiin tarpeisiin. Opetussuunnitelman käyttämisestä ainoastaan vinkkipankkina voisi myös päätellä, että sisältö ei ole täysin toimiva, eikä opetussuunnitelma tue vaikeimmin kehitysvammaisten opiskelun tasa-arvoista asemaa, koska opettajat eivät noudata sitä. Tavoitteet määräytyvät suurelta osin opettajien päästä, minkä he kertoivat aiheuttavan riittämättömyyden tunteita ja kokemuksia siitä, osasivatko suunnitella ja informoida oppilaan tavoitteet oikein. Koska jokainen ymmärtää opetussuunnitelman tekstiä tavallaan, määräytyvät luonnollisesti myös tavoitteet hyvin monella eri tavalla.

Tavoitteiden oikeanlainen asettaminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää oppimisen kannalta. Boavidan (2010, s. 233) tutkimuksen mukaan tavoitteiden ja sen mukaan yksilöllisen opetussuunnitelman tekeminen on haasteellista. Laadukkaat tavoitteet määrittävät kaikille lapsen kanssa työskenteleville sen mitä, missä ja milloin opetetaan. Huonosti kirjoitetut ja mietityt tavoitteet voivat johtaa vääränlaisiin tai ei-toivottuihin lopputuloksiin. (Boavida, 2010, s. 234.) Tähän viitaten, opettajien huoli tavoitteiden asettamisesta ja informoinnista on aiheellinen. Huolestuttavaa Schusterin, Hemmeterin ja Aultin (2001, s. 337) tutkimuksessa oli, että oppilaita ohjattiin myös huonosti tavoitteisiin, joka voi johtua siitä, etteivät tavoitteet ole riittävän selkeitä. Tavoitteiden asettamisen lisäksi työn haastavuutta lisää, että opettajan on kerta toisensa jälkeen itse selvitettävä, mikä on seuraava askel saavutetun taidon jälkeen. Samanlaista vastuuta ei ole yleisopetuksessa. Kaikille oppilaille tarjotaan sama tieto, soveltaen jos tarpeellista. Tietenkään TOI-opetuksessa, yksilöiden tarpeiden ollessa niin moninaisia, ei yleisopetuksen malli ole sellaisenaan mahdollinen, mutta nykyinen muoto tuottaa opettajille päänvaivaa. Aikaisemmin TOI-

opettajilla on ollut enemmän työkaluja käytettävinsä tavoitteiden asettelussa. Opettajien käsityksissä mainittiin muun muassa Ikonen, Fadjukoff & Pirttimaa, 1989; Ikonen, 1999, s. 12) jotka helpottivat opetuksen suunnittelua. Näissä päiväkirjoissa oppilasta arvioitiin vuositason monissa eri osa-alueissa, kuten aistitoiminnossa, käyttäytymisessä, suhtautumisessa toisiin ihmisiin jne.

Toiminta-alueittainen opiskelu näyttäytyy oletettavasti myös joidenkin tahojen mielestä koulumaisuudesta kerhotoimintaan päin kallistuvalla toiminnalla. Opetusalan ammattilaisten mielissä piilee yhä ajatus siitä, onko tämän marginaaliryhmän opettaminen tarpeellista (Kontu ym., 2009, s.75). Tämä voi osaltaan vaikuttaa opettajien tavoitteiden asettelun motivoituneisuuteen. Mikäli käsillä oleva työkalu ei anna tarvittavaa tietoa ja kuormitusta on muutenkin nykyajan työelämässä paljon, voi se näkyä oppilaan tavoitteissa. Tavoitteita voidaan Boavidan (2010) mukaan kirjata myös liikaa, jolloin oppilaan kehityksen sijaan tehdään työtä vain niin sanotusti ”papereiden takia” ja oppilaan arvioiminen tulee haastavaksi. Tämä johtunee siitä, etteivät opettajat tiedä, mitä taitoa milloinkin olisi syytä harjoitella. (Boavida, 2010, s. 241.) Ikonen (1999, s. 12) totesi jo 90-luvulla, että vammaisten opetuksessa ollaan menty siihen, että kaikki tekevät mitä haluavat, eikä suunta suinkaan ole muuttunut. Kirjoittivathan Virtanen ja Miettinen (2003, s. 83) jopa opetussuunnitelmatekstiin, että toiminta-alueittaiseen opetukseen pyritään suunnittelemaan lisää virikemateriaalia tulevaisuudessa. Ajatus siitä, että koulun opetus järjestetään virikemateriaalein ajaa TOI-opetuksen statusta alas ja laskee sen yhdenvertaista asemaa.

Opetussuunnitelma ei ole ainoa tavoitteita määrittävä tekijä. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelevät opettajat mainitsivat tässä tutkimuksessa myös, että oppilaan tuntemus on tavoitteiden määrittämisen perusta. Kehitysvammaiset oppilaat oppivat hitaammin kaikilla osa-alueilla. Tämän vuoksi opetussuunnitelman tavoitteiden on vastattava heidän ikä- ja kehitystasoansa. (Ikonen 1999, s.11). Tämä on hyvä peruste sille, miksi oppilaan tuntemus olisi tärkeää. Myös Norwich ja Lewis (2007, s. 134) pohtivat, voiko oppilaan tuntemuksella olla enemmän merkitystä kuin pedagogisilla strategioilla, vai kulkevatko ne käsi kädessä toistensa kanssa. Opettajat tässä tutkimuksessa totesivat, että HOJKS työvälineenä on tärkeämpi, kuin opetussuunnitelma. Myös vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän loppuraportissa (2017, s. 35) HOJKS nousi tärkeimmäksi työka-

luksi vaativan erityisen tuen opetusryhmissä. VETURI -hankkeen raportin tässä tuloksessa ei käsitelty opetussuunnitelmaa, mutta tämä tulos vahvistaa sen, että mikäli HOJKS koetaan opetussuunnitelmaa tärkeämpänä, puuttuu henkilökohtaiselta opetuksen järjestämisestä koskevalta suunnitelmalta kokonaan lain määrittämät opetussuunnitelmalliset kehukset, jotka ovat opiskelun tasa-arvoisuuden kulmakivi. Tasa-arvoisuuden ollessa tutkimukseni näkökulma totean kuitenkin, että toiminta-alueittain opettavaa opettajaa eivät opetussuunnitelman linjaukset ohjaa samalla tavalla, kuin luokan- tai aineenopettajaa ja tämä asettaa lapset epätasa-arvoiseen asemaan.

Opettaja voi painottaa lasten opetusta haluamallaan tavalla. Opettajien käsityksistä tulkitsin, että opetussuunnitelma mahdollistaa opetuksen painottamisen opettajan haluamalla tavalla. Opetussuunnitelma ohjaa vain viitteellisesti harjoittelemaan jokaista aluetta, tuntimääriä ei mainita. Pirttimaan ym. (2015, s. 186–187) tutkimuksen tulos oli samansuuntainen tämän tutkimuksen tuloksen kanssa. Opettajat voivat korostaa jotain toiminta-aluetta yli toisten. Nykyisen suuntauksen mukaisesti vallalla ovat kommunikaatio- ja sosiaaliset taidot. Opettaja voi myös halutessaan valita oppiaineita oppilaan suunnitelmaan. On yleistä, että opettaja päättää, mitkä oppiaineet hyödyttävä lasta ja muodostavat sen perusteella toiminta-alueelle harjoitteluympäristön (Pirttimaa & Kontu 2016, s. 141). Opettajat kokivat myös, että nykyisissä opetusryhmissä on oppilaita, joille toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tavoitteet ovat liian matalia. Jos opettaja siis päätyy toteuttamaan ja soveltamaan vain kyseistä TOI-opetuksen osaa opetussuunnitelmasta jää oppilas vaille hänelle kuuluvaa haastetasoa. Toiminta-alueittaisen oppilaan tavoitteiden tulisi olla konkreettisia ja motivoinnin tapahtua mielenkiinnon ja vahvuuksien kautta (Pietiläinen, 2016, s. 11). Mikäli opettaja ei huomioi oppilaan kokonaiskehitystä kaikista näkökulmista voi olla mahdollista, että jotkin taidot eivät kehity tai jopa häviävät.

Opetussuunnitelman yleisluontoisuus mahdollistaa sen soveltavan käytön kaikille. Vapaa sovellettavuus luo epätasa-arvoa toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan opiskeleville oppilaille. Yleisluontoisuus nähtiin toisaalta pakottavana tekijänä, sillä oppijat ovat niin erilaisia, toisaalta ympäröivä teksti ei anna suppealla sisällöllään opetukseen sisältöjä. Opettajien käsityksistä nousi esiin toive ja tarve tarkemmasta, konkreettia sisältävästä opetussuunnitelmasta, mutta ymmärrys erilaisten oppijoiden kirjon tuomaa ristiriitaa kohtaan oli olemassa. Se, miksi konkreettia tarvittiin, liittyi vahvasti tasa-arvaisuuteen yleisopetuksen kanssa: selkeitä, konkreettisia tavoitteita, suoria vinkkejä

opetukseen sekä selkeyttä ja sisältökokonaisuuksia myös toiminta-alueittaisille oppilaille. Vaikeimmin vammaisten oppilaiden odotetaan opiskelevan myös akateemisia taitoja ja sisältöjä ja opettajat tarvitsevat niiden toteuttamiseen valtavasti apua niin suunnittelun, materiaalien soveltamisen ja akateemisten asioiden opettamiseen kognitiivisesti heikoille oppilaille (Karvonen, Wakeman, Flowers & Browder, 2007, s. 30). On selvää, että tässäkin tuloksessa pureudutaan yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon äärelle. Koska opetussuunnitelmia voi käyttää yhdistellen ja perusopetuksen opetussuunnitelma on tarkoitettu kaikille yhteiseksi ja vaikka se ei sellaisenaan sovellu vaikeimmin vammaisten lasten opetukseen, olisi jokaisen opettajan syytä perehtyä sen tuomaan antiin myös toiminta-alueittaiseen opetukseen, toisaalta oppilasaineksen ollessa kognitiivisesti hyvin heikkoa, on yleisopetuksen opetussuunnitelman soveltaminen äärimmäisen haastavaa.

Tässä tutkimuksessa todettiin myös, että kaikille yleisopetuksen sisällöt eivät sovellu. On mahdollista, että toiminta-alueittaisen oppilaskirjon joukosta todella löytyy niitä yksilöitä, kenelle opetuksen suunnittelu on elämän kannalta tärkeitä asioita huomioiden jotain aivan muuta, kuin edellä mainitut opetussuunnitelmalliset seikat. Tämän asian kanssa opettajat painivat; mitä opettaa ja kenelle? Kehitysvammaisten oppilaiden oletetaan ja edellytetään saavan laadukasta opetusta, joka huomioi heidän yksilölliset tarpeensa (Kuorelahti ym., 2012, s. 278). Tämä on heidän oikeutensa. Koska opetussuunnitelma on normi, jota tulee noudattaa ja josta tulisi löytyä opetukselle tavoitteet, mutta opettajat kokevat, että se on palvellut vain pientä osaa heidän oppilaistaan, kaipaa tämä asiakirja silloin päivittämistä. Täytyy muistaa, että myös aidosti inklusiivisen koulun periaatteista koulutuksen pääsyn ja osallisuuden lisäksi yksi tärkeä asia on koulutuksen laatu (Kuorelahti ym., 2012, s. 279).

9.2.2 Monenlaiset oppijat ja osallisuus

Moninaisuuden huomioiminen ja siihen liittyvät käsitykset nousivat aineistosta esiin liittyen ikään ja oppilaiden haasteisiin. **Koska TOI-oppilaita on hyvin monenlaisia, on opetussuunnitelman haaste vastata kaikkien tarpeisiin.** Haasteiden tuomat käsitykset liittyivät siihen, että sekä ryhmien sisällä ja koko toiminta-alueittaisessa opetuksessa kirjo on valtava. Opetussuunnitelmassa tulisi ottaa huomioon sekä oppiainejakoisuuden rajalla olevat, että hoidolliset oppilaat. Opettajat nostivat esiin myös sen, että usein omassa opetusryhmässä voi olla jopa kolmen eri opetussuunnitelman mukaan opiskelevia oppilaita.

Eräänä piirteenä opettajien käsityksissä oli myös yläkoulun oppilaiden unohtaminen toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa. Siinä ei opettajien käsitysten mukaan puhuta toiselle asteelle siirtymisestä, itsenäistymisen taidoista eikä huomioida varsinaisesti lapsen kasvua nuoreksi, joka kaikilla vaikeimmin vammaisilla tapahtuu myös. Vaikka oppilas olisi pienen lapsen tasolla, tuo teini-ikäisyys hänelle Pirttimaan ja Konnun (2016, s. 148) mukaan oikeuden iänmukaiseen ympäristöön ja toimintaan. Myös Mandelinin (2016, s. 82) mukaan oppilaalla on oikeus kasvaa kohti aikuisuutta ja itsenäistyä. Kasvaminen tulisi ottaa huomioon häneen liittyvissä ympäristöissä ja toiminnoissa. Usein vaativat erityisen tuen oppilaat ovat eri ikäisiä, mutta opiskelevat samassa opetusryhmässä, joka edellyttää yksilöllisempää opetuksen suunnittelemista ja järjestämistä (Pietiläinen, 2016, s. 9). Tämä vaatii opettajalta suunnittelua myös ikätason huomioon ottamisessa, jotta oppilaan tasa-arvo siltä osin toteutuu.

Koska oppilaat, heidän kirjonsa ja haasteensa ovat aikojen saatossa muuttuneet, oppilaita otetaan toiminta-alueittaiseen opetukseen hyvin eri perustein. He eivät ole enää kaikki ainoastaan vaikeimmin ja syvästi kehitysvammaisia lapsia. Mikä olisi se opetussuunnitelman muoto, joka palvelisi jokaista lasta? Opetussuunnitelma pyrkii ympäripyöreydellään ja yleisluontoisuudellaan huomioimaan jokaisen oppilaan haasteet ja ikätason, mutta todellisuudessa, koska tulkinnanvara on niin suuri, ei näin tapahdu. Turner (2011, s. 27) toteaa kyseisen oppilasryhmän olevan haasteellisin ja yksilöllisin oppilasryhmä kaikista monien erilaisten päällekkäisten haasteiden vuoksi. Tämä luo lisää haastetta opetussuunnitelman kehittämiseen. Wehmeyer ym. (2003, s. 269) totesivat myös, että mitä vanhemmaksi vaikeasti vammaisen oppilas kasvoi, sitä laajemmaksi kuilu perusopetuksen opetussuunnitelmaan kävi. Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden kuuluisi olla niitä oppilaita, joiden oppimisen haasteet ovat kaikista suurimpia. Turner (2011, s. 27) kuvaa oppilasta, jolla on kaikista haastavimmat oppimisen pulmat sellaiseksi, jonka kehityksen haasteet koskettavat monia osa-alueita. Oppilas ei välttämättä pysty syömään itsenäisesti, ei kykene vessatoimiin itse, tarvitsee apua liikkumiseen ja osalla on myös muita liitännäissairauksia rinnalla. Heidän tarpeensa ovat niin moninaisia, että heidän tuen tarpeensa oppimisessa on kaikkein suurinta. Koska toiminta-alueittainen opetussuunnitelma tehtiin alun perin juuri niille oppilaille, jotka olivat monivammaisia ja kognitiivisesti hyvin varhaisella tasolla, eikä se ole aikojen saatossa muuttunut (Pirttimaa & Kontu 2016, s. 138) on tämän opetussuunnitelman käyttäminen hyvin epäoikeudenmu-

kaista niille oppilaille, jotka eivät ole toiminta-alueittaisessa opetuksessa kyseisten rajoitteiden vuoksi, vaan omaavat esimerkiksi vain psyykkisiä haasteita tai käyttäytymisen haasteita. Sen lisäksi käyttäytymisen haasteet sekä monikulttuurisuus ovat lisääntyneet, mikä tuo enemmän haastetta vaikeimmin vammaisten opetukseen. (Kontu ym., 2009, s.75). Vuonna 2009 tehdyssä tutkimuksessa (Kontu ym., 2009, s. 75) kerrottiin vielä 2000-luvulla opettajien asenteista löytyvän viitteitä siihen, ettei vaikeimmin vammaisten opetus ole niin tarpeellista kuin muiden lasten. Nyt kymmenen vuotta myöhemmin, kirjo toiminta-alueittaisten oppilaiden keskuudessa on muuttunut niin paljon, että enää ei voida puhua ainoastaan vaikeimmin vammaisten opetuksesta. Kuitenkin usein kirjon laajennuttua, opetussuunnitelman muoto on ainoastaan toiminta-alueittainen.

Käsityksistä nousi esiin, että osallisuuden toteuttaminen on vaikeaa. Kuitenkin uudet opetussuunnitelman perusteet ja ihmisoikeus edellyttävät osallisuutta, yhdessä toimimista ja oppimista (Komulainen & Rajakaltio, 2017, s. 231). Koulujen tulisi arvostaa niitä yksilöitä ja opettajia, jotka ajattelevat, että kaikki lapset pystyvät ja kaikissa on vahvuuksia, jotta erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat tuntevat itsensä osallisiksi (Pesonen, 2016, 54). Jokaisella oppilaalla on lähtökohtainen oikeus tuntea kuuluvansa johonkin kouluyhteisöön ja kokea olevansa osa sitä (Lehtola-Räsänen, 2016, s. 58). Opettajan ollessa vallan kahvassa, kuinka käy toiminta-alueittaisessa opiskelevien oppilaiden osallisuudelle, jonka tulisi taata heidän mahdollisuutensa osallistua heitä koskeviin päätöksiin ja ilmaista näkemyksiään sekä vaikuttaa toimintaan (Kuorelahti ym., 2012, s. 281). Jokainen kehitysvammaisten opettaja on siis edellytetty edistämään osallisuutta ja jokainen yleisopetuksen opettaja velvoitettu huomioimaan vaikeimmin vammaiset osana yhteisöä.

Väitöskirjansa osallisuudesta tehnyt Kivistö kertoo vaikeavammaisten ihmisten osallisuudesta. Hän kirjoittaa, että vaikeavammaisten osallisuuteen liittyy useita eri näkökulmia. Ensimmäinen niistä on sellainen osallisuuden laji, jossa osallisuus toteutuu tai jää toteutumatta riippuen siitä, osallistuuko vaikeavammainen ihminen toimintaan tai ei. (Kivistö, 2014, s.239; Imms ym., 2015, s.1) Toinen osallisuuden muoto Kivistön (2014) mukaan oli vaikeavammaisten oma kokemus osallisuudesta, jossa ilmeni usein osallisuuden esteitä, kuten henkilökohtaisen avun riittämättömyys täyteen osallisuuteen (Kivistö, 2014, s.242). Kolmantena muotona hän esitteli vammaisten ihmisten osallisuutta diskursiivisena, jolloin osallisuus liittyy siihen, miten asiasta puhutaan (Kivistö, 2014, s. 248). Vammaiset ihmiset kokevat itsensä usein arvottomana ja osattomana. Usein virallinen puhe

vammaisista aiheuttaa käsityksen, että vamma aiheuttaa automaattisesti ongelmia ja haasteita (Kivistö, 2014, s. 243–244). Tässä tutkimuksessa nousi esiin käsitys siitä, että osallisuus nähtiin uuden opetussuunnitelman tuomana haasteena. Opettajan tulee tunnistaa, miten hänen toimintansa vaikuttaa oppilaan osallistumismahdollisuuksiin ja vuorovaikutuksellisten tilanteiden kehittymiseen (Laine, 2016, s. 35). Myös integraatiosta puhuttiin asiana, jonka pelättiin menevän kaiken edelle uuden opetussuunnitelman aikakautena. Integroiminen ja inklusiivinen ajattelu lisäävät kuitenkin vaikeasti kehitysvammaisen osallisuuden mahdollisuutta ja sen kautta kuuluvuuden tunnetta. Kuuluvuuden kokemuksen lisääminen onnistui Pesosen mukaan parhaiten kouluissa, joissa toimi monialainen yhteistyössä ja joissa aikuiset työskentelevät kannustavan ja hyväksyvän ilmapiirin luomiseksi. Myös rehtorin rooli hyväksyvän ilmapiirin luomisessa on tärkeä. (Pesonen, 2016, 53).

10 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tämä tutkimus on katsaus opettajien monipuoliseen vastausten ja käsitysten kenttään. Opettajat ovat avanneet ajatuksiaan laajasti, vaikka haastattelujen määrä ei ollut kovin suuri. Laadullisen tutkimuksen rikkaus on, että pienestä määrästä aineistoa voi saada paljon tuloksia. Vastauksia lukiessa tulee kuitenkin, muistaa, että mikään tämän tutkimuksen tuloksista ei ole yleistettävää tietoa, eikä tutkimuksen luonteensa mukaisesti siihen pyriäkään.

10.1 Luotettavuus

En ole erotellut tai rajannut vastauksista niiden lukumäärää tai ottanut käsittelyyn ainoastaan suurimman määrän kommentteja saaneita teemoja, vaan fenomenografiselle tutkimusotteelle ominaisesti huomioinut ne kaikki. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole ollutkaan tuottaa yleistyksiä, vaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 74) sekä Hirsjärvi ym. (2008, s. 160) kirjoittavat, kerätä tarkasti valitun joukon, tässä tapauksessa toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelevien opettajien ainutlaatuisia, merkityksellisiä, ehkä odottamattomiakin käsityksiä toiminta-alueittaisesta opetussuunnitelmasta. Koska joitakin käsityksiä voi siis edustaa vain yksi opettaja, se on tärkeää lukijan tiedostaa. Kuitenkin itse käsitykset, oli niitä yksi tai useita antavat kaikki erittäin tärkeää tietoa toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman nykytilasta. Vastauksien koetteleminen suuremmalla otoksella myöhemmin esimerkiksi pelkän opetussuunnitelmatutkimuksen valossa on täysin mahdollista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 156).

Kuten fenomenografian kritiikkinä esiin on nostettu, muun muassa tulosten kontekstisidonnaisuus ja tulosten yleistettävyys ovat haastavia. Lisäksi käsitys on aina muuttuva, eikä ihmisten käsityksistä voida tulkita, mikä on oikea ja mikä väärä käsitys. (Metsämuuronen, 2011, s. 23.) Yleistettävyydestä mainitsinkin aikaisemmassa kappaleessa, mutta myös käsitysten oikeellisuutta ja vääryyttä en ole edes pyrkinyt ajattelemaan. Olen keskittynyt siihen, että omaa työkokemustani hyödyntäen pyrin pääsemään haastateltavien ”ajatuksiin” ja sisälle siihen kontekstiin, mistä he asiasta puhuvat. Tämän pohjalta olen tehnyt tulkintoja heidän käsityksistään teemoittaen ja luoden niistä merkityksiä.

Tulkinta on aina tutkijan ja otan niistä tässä yhteydessä täyden vastuun. En ole itse ollut haastattelemassa tämän tutkimuksen opettajia, mikä osaltaan heikentää luotettavuutta.

Täytyy muistaa, että tässä tutkimuksessa en tavannut haastateltaviani lainkaan. Laadullista tutkimusta voi tehdä myös pelkän dokumenttiaineiston varassa, koska kysymys on ihmistieteistä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s.19), mutta koen silti, että käsitysten muuttaminen merkityksiksi ja teemoiksi olisi ollut helpompaa, jos olisin itse ollut haastattele-massa heitä ja tarvittaessa tarkentanut heidän näkökulmiaan.

Tästä huolimatta olen pyrkinyt analyysin vaiheissa ottamaan huomioon haastateltavien puheen juuri sellaisena, kuin he ovat sen tuottaneet ja muodostanut selkeitä tulkintoja käsityksistä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 20). Luotettavuutta lisätäkseen tein analyysin todella avoimesti, vaihe vaiheelta selkeästi selittäen. Toiveeni on, että lukija pääsee kiinni niin opettajien käsityksiin, kuin minun ajatusratioihini luodessani niistä teemoja ja jälleen jatkaessani kuvauskategorioiden ja lopullisten ylemmän tason kuvauskategorioiden luomista. Eskola ja Suoranta painottavat, että yksi suuri tekijä laadullisen analyysin luotettavuuden arvioinnissa on lukijan mahdollisuus päästä tutkijan päättelyyn ja analyysi vaiheineen on esitetty selkeästi ja johdonmukaisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 156). Mielestäni olen kuitenkin onnistunut ottamaan huomioon sekä sisäisen, että ulkoisen validiteetin seikat työssäni. Tutkimukseni teoriat ja käsitteiden määrittelyt sopivat tähän tutkimukseen ja sivuavat hyvin läheltä käsiteltävää asiaa. Koska olen ottanut huomioon aineistosta nousseet kaikki käsitykset, kuvaan myös aineistoa kokonaisuudessaan, sellaisena kuin se on, jolloin ulkoinen validiteetti on onnistunutta. Myös tehdyt johtopäätökset ja tulkinnat on liitetty tutkimuksen tuloksiin sekä teoriaan. (kts. Eskola & Suoranta, 1998, s. 154.)

10.2 Eettisyys

Eettisesti vaikeimmin kehitysvammaisten lasten tutkiminen on alue, jossa hienotunteisuus ja oikeamielisyys on pidettävä vahvasti esillä. Itse kuulun niihin ihmisiin, joille tämän marginaaliryhmän tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat sydämen asia. Koska oma tuntee asiaan on vahva, olin aluksi huolissani mielipiteideni ja omien kokemusteni sotkeutumisesta varsinaiseen tutkimukseen, mutta onnekseni huomasin, että ne kaksi asiaa oli helppo erottaa toisistaan. Aineisto kuitenkin viritti mieleeni paljon ajatuksia ja olen antanut oman ääneni kuulua pohdinnassa vahvemmin.

Vaikeimmin kehitysvammaisten koulunkäynti on ollut puhutteleva eettinen dilemma jo pitkään. Kuten tässäkin tutkimuksessa selvisi, heidän asemansa on yhä epäselvä ja heidän koulunkäyntinsä toteutuu hyvin monin tavoin. Eettisistä kysymyksistä huolimatta oikeutan aiheen tärkeyden juuri näistä samoista syistä, mitkä tuottavat myös ristiriitaa. Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tutkiminen on myös eettisesti hyvin haastava alue, sillä tutkimuksen tuloksien ollessa varsin kriittisiäkin, on haastavaa muotoilla tuotos niin, että kenenkään opetussuunnitelmatyötä ei loukattaisi. Olen pyrkinyt ilmaisemaan asiat asioina ja tulokset tuloksina sekä vertaamaan ja perustelemaan tai kiistämään niitä tutkimustuloksilla.

Tutkimuksen eettisyydessä tärkeintä on Hirsjärven ym. (2008, s. 23–25) mukaan hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, tutkija työskentelee rehellisesti, ihmisarvoa kunnioittaen ja ihmisen oikeutta päättää arvostaan. Tutkimuksesta ei saisi koitua minkäänlaista haittaa tutkittaville. Tämän olen pyrkinyt pitämään mielessäni alusta loppuun saakka. Vaikka jotkut käsityksistä voivat olla provokaatiivisia tai kuohuttavia, olen kirjoittanut ne auki neutraalisti ja vastaajaa kunnioittaen. Etiikkaa pohdittaessa on syytä ottaa esiin myös tutkimuksen toteuttamista ohjaava oma motiivini, jota ohjaa päivätyöni, vaikeimmin kehitysvammaisten erityisluokanopettaja. Olen todellisen kiinnostunut opetussuunnitelma-aiheesta sekä vaikeimmin kehitysvammaisten tasa-arvoisesta asemasta, joten oma kiinnostukseni ja intohimoni aiheeseen ohjasivat minut tasa-arvon käsittelemiseen (kts. Gylling, 2002, s. 72). Tutkimuksen aineistona olleet litteroinnit olen palauttanut säilöön Helsingin yliopistolle, josta niitä voidaan hyödyntää InTo -hankkeen jatkotyöstössä. Minulla ei ole litterointeja itselläni tietokoneella. Paperiset tulosteet hävitän tutkimuksen valmistuttua. Tehdessäni tämän tutkimuksen Helsingin ja Jyväskylän yliopistoiden InTo -hankkeen yhteydessä, koen olevani eettisesti myös kollegiaalisessa vastuussa työstäni ja sen tuloksista ja olen valmis niitä hankkeen yhteydessä jakamaan ja tarkastelemaan sekä perustelemaan näkemyksiäni (Pietari-
nen, 2002, s. 60).

10.2.1 Tutkijapositio

Fenomenografiassa tärkeää on, että tutkija pystyy näkemään maailman kohteensa silmin, mutta tutkijan tulee tiedostaa omat käsityksensä asiasta. Intersubjektiivisessä tutkimuksessa merkitysten tulkintaan vaikuttaa aina myös tutkijan oma käsitys asiasta. (Koskinen,

2011, s. 269). Koska olen työskennellyt useamman vuoden toiminta-alueittaisessa opetuksessa ja vaativan erityisen tuen oppilaiden parissa, on selvää, että minulla on oma käsitykseni myös toiminta-alueittaisesta opetussuunnitelmasta.

Vaikka oma historiani vaikeimmin vammaisten opettajana on ollut läsnä tässä prosessissa, olen pyrkinyt huomioimaan kaikki esiin nousseet näkökulmat ja seikat sekä lähestymään tutkimusta mahdollisimman neutraalisti. Olen myös pyrkinyt jättämään omat tunteeni ja ajatukseni tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja käsitellyt aihetta ainoastaan aineistosta nousseiden teemojen, teorian tiedon sekä opetussuunnitelman valossa tulkintoja tehden. Mielestäni olen onnistunut katsomaan asiaa ulkopuolisen silmin ja onnistunut rajamaan mielipiteeni ja omat näkemykseni ja kuten Eskola ja Suoranta (1998, s. 152) korostavat, on kaikkein tärkeintä tietäessään asiasta entuudestaan, ottaa avoin subjektiviteetti aiheeseen ja myöntää olevansa oman tutkimuksensa tutkimusväline. Myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, että tutkijan on matkallaan tunnistettava omat asenteensa tutkittavaan aiheeseen ja pyrittävä aktiivisesti siihen, etteivät ne vaikuttaisi tutkimukseen.

Mielestäni käsitteiden tulkitseminen on kuitenkin todistettavissa aineistositaattien avulla, joita käytin runsaasti tulosten esittely -osiossa. Sitaatit kuvaavat suoraan opettajan käsitystä ja niistä johdetut tulkinnat eivät juurikaan poikkea käsitysten sisällöstä. Varsinainen teemoihin ja kuvauskategorioihin jakaminen toi omaa ajatteluani ja tulkintaani enemmän esille, mutta pyrin pysymään selkeissä linjoissa, enkä tehnyt radikaaleja oletuksia. Kaiken auki kirjoittaminen ja tutkimuksen etenemisen tarkka kuvaaminen kuitenkin vahvistavat tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 154). Tämä tutkimus oli osa isompaa tutkimushanketta ja opettajat vastasivat opetussuunnitelmakysymyksiin muiden kysymysten lomassa. Mikäli tutkimus olisi koskettanut ainoastaan opetussuunnitelmaa, olisi aineisto varmasti ollut vieläkin syvällisempi ja tulkintojen tekeminen ollut helpompaa.

11 POHDINTA

Pohdinnassa nostan esiin mieleeni nousseita näkökulmia toiminta-alueittaisen opetus-suunnitelman tasa-arvoisuuteen liittyen. Pohdin ensin opettajuutta toiminta-alueittaisessa opetuksessa tasa-arvon näkökulmasta. Sen jälkeen pohdin oppilaan oikeuksia tasa-arvoisen oppimisen kannalta. Lopuksi pohdin opetussuunnitelman muotoa sekä viimeiseksi mietin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

11.1 Tasa-arvoinen TOI-opettajuus

Tämän tutkimuksen valossa opettaminen toiminta-alueittaisessa opetuksessa ei ole samanarvoista kuin muilla peruskoulun opettajilla opetussuunnitelmallisesta näkökulmasta. Opetussuunnitelma kehitettiin onnistuneesti vuonna 1987 ja viimein kun päästiin perusopetuksen piiriin, jäi vaikeimmin kehitysvammaisten opetus leijaillemaan paikoilleen. Kuten Kontu ym. (2009, s. 75) pohtivat, onko pienen vaikeimmin vammaisten marginaaliryhmän opetuksen kehittäminen jäänyt unohduksiin? Mietin tätä samaa ja toisaalta mietin, ovatko opettajat jättäneet toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämisen unohduksiin? Onko helpompaa tukeutua siihen käsitykseen, ettei TOI-opettajia koske kuin kahden sivun osuus opetussuunnitelmassa, jotta suunnitelman tarkempaa tarkastelua ei tarvita. On muistettava, että vaikeimmin monivammaisen ympäristön ja aistimusten kokemukset voivat rajoittua hyvin pieneen elämän ympyrään ja jos opettaja ja koulu pystyvät tarjoamaan lapselle elämyksiä, kokemuksia, uusia aistimuksia ja iloa, näin todella kuuluu tehdä.

Lehtola-Räsänen (2016) muistuttaa, että opetussuunnitelman arvopohja, toimintalinjaukset ja oppimiskäsitys koskettavat jokaista oppilasta ja opettajaa. Hän pohtii, tunniste-taanko kaikissa opetussuunnitelmissa myös toiminta-alueittain opiskelevat oppijat osana koulun toimintaa. Hän korostaa, että he ovat opetuksen voimavara ja rikastuttava tekijä. (Lehtola-Räsänen, 2016, s. 58.) Koska jokainen yksilö on arvokas ja toiminta-alueittaiset oppilaat rikastuttavat osaltaan koulun arkea, on rehtorin asenteilla ja suhtautumisella tärkeä rooli oppilaiden asemassa. Rehtori pystyy toiminnallaan vaikuttamaan myönteiseen suhtautumiseen kohti muutosta omalla mallillaan ja ansaitsemalla opettajien luottamuksen (Zimmerman, 2006, s. 241). Voi siis olettaa, että mikäli koulun opetussuunnitelma-työssä toiminta-alueittaisia opettajia kuullaan tasavertaisina ja rehtori toiminnallaan arvostaa vaikeimmin kehitysvammaisten opetusta ja -oppilaita yhtä korkealle kuin muita,

vaikuttaa se positiivisesti koulun yleiseen ilmapiiriin ja lasten osallisuuteen. Tämä muutokseen kannustaminen koskee myös TOI-opetuksen opettajia. Mikäli rehtori näkee kehitysvammaiset oppilaat oppivina yksilöinä eikä sijoita heitä koulun perimmäiseen nurkkaan ”tekemään jotain” on hyvin todennäköistä, että inklusiivinen, oppilaita haastava asenne tarttuu myös TOI-opettajiin.

Kehitysvammaisten opettajat työskentelevät erilaisissa olosuhteissa muihin opettajiin nähden ja kohtaavat työssään moninaisia haasteita, liittyen oppilaiden tarpeisiin ja koulunkäyntiavustajatiimin kanssa työskentelyyn. Olennaista on kuitenkin nähdä myös se, että yleisopetus muuttuu. Luokanopettajalla voi hyvinkin olla useita erityisen tuen oppilaita ryhmissään ja työmäärä sekä työn kuormitus ovat valtavia. Opetusta joutuu eriyttämään moneen eri suuntaan ja suunnittelemaan oppitunnin sisällöt soveltaen monelle eri oppilaalle. Se, että toiminta-alueittaisen opettajan oppilaiden kirjo on suuri ei ole enää vain TOI-opetuksen asia. Siispä tasa-arvon näkökulmasta toiminta-alueittaisen opettajan työnkuvaan kuuluu yhtä lailla panostaa jokaisen oppilaan yksilölliseen oppimiseen.

Lähtökohtaisesti vaikeimmin kehitysvammaisten opettajankoulutus on mahdollista suorittaa eri tavalla kuin muiden erityisopettajien. Polku vaikeimmin kehitysvammaisten opetukseen käy soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon, avoimen yliopiston opintojen sekä 60 opintopisteen laajuisten erillisten erityisopettajan opintojen kautta. (kts. esim. Jyväskylän yliopisto) Koska tässä tutkimuksessa nousi esiin se, että opettajat käyttävät eri opetussuunnitelmia eri tavoilla työssään, voi myös erityisopettajakoulutus olla selittävä tekijä. Koulutuksessa tulisi painottaa, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät koske ainoastaan yleisopetuksen opettajia, vaan jokaista opettajaa ja niitä tulee toteuttaa myös TOI-opetuksessa. Opettajan olettaessa, että häntä koskee vain opetussuunnitelman kolme sivua hän asettaa tuolloin itse itsensä ja oppilaansa epätasa-arvoiseen asemaan. Olennaista on nähdä se, että kaikki opetussuunnitelman sisältö on kaikkia oppilaita varten ja opus velvoittaa kannesta kanteen kaikkia opettajia. Toiminta-alueittaisen opetuksen osuus on opetussuunnitelmassa yhtäläinen, kuin minkä tahansa oppiaineen tavoitteiden osuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät opiskelun joko kokonaan toiminta-alueittaiseksi tai sisältäen oppiaineiden oppimääriä joissakin tai kaikissa aineissa. (kts. POPS, 2014.) On huolestuttavaa, että TOI-opettajamme yhä tänä päivänä rinnastavat itsensä samaan muottiin, kuin 1987-vuonna, jolloin he olivat erillinen osa opetusta oman opetussuunnitelmansa kanssa.

Koska koko muu koulu käy läpi muutosta ja uudistumisen aikaa, voiko olla, että toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelevät opettajat vain tuudittautuvat ajatukseen, että se ”miten on aina tehty” riittää myös uuden opetussuunnitelman aikakautena. TOI-opettajat toteavat, että TOI-opetus on aina ollut elämyksiä tarjoavaa, monikanavaisesti toteutettua ja eheyttävää. Olisiko TOI-opettajien kuitenkin tarpeen osallistua enemmän koulukulttuurin muutokseen, jossa koko koulu on sitoutunut uusien toimintamallien luomiseen, koulun kehittämiseen ja uudistettujen toimintarakenteiden luomiseen, kuten Ahtiainen (2015, s. 38) onnistuneen muutoksen kuvailee. Riittääkö se, että opettajat toteuttavat näitä uuden opetussuunnitelman peruspilareita omissa luokissaan vai tulisiko heidän olla näkyvä, tasa-arvoinen osa koulua ja toteuttaa näitä onnistuneita opetuksen pilareita yhdessä muiden kanssa.

Kontu ym. (2009, s. 74) kirjoittavat kartoituksessaan, ettei vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetukseen ole tullut uusia menetelmiä viimeisen 20 vuoden aikana. Miksi opettajien toiveeseen ei vastata? Johtuuko tämä kuitenkin siitä, että valtakunnallisesti vaikeimmin kehitysvammaisten opetus on pientä, marginaalista, jolloin sen kehittäminen ei antaisi tarpeeksi verraten kehittämisen tuomiin taloudellisiin kuluihin? Koulutuksen järjestäminen erityisopettajille voisi toteutua esimerkiksi VIP-verkostojen kautta, joiden tehtävänä on kehittää vaativan erityisen tuen yhteistyötä ja luoda opetuksellisia toimintamalleja ja menetelmiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 19). Koska opettajilla ei ole saatavissa muita menetelmiä, on yleistä, että TOI-opetuksen ryhmissä käytetään vanhoja menetelmiä, kuten TEACCH, Knill ja Sherborne, jotka on suunnattu tietyille oppilasryhmille, eivätkä sovellu koko TOI-opetuksen oppilaskirjolle (kts. Kontu & Pirttimaa, 2008).

Opettajat voivat tämän tutkimuksen mukaan painottaa joitakin osa-alueita yli toisten. Väistyisikö tämä epätasa-arvoa tuottava tekijä sillä, että toiminta-alueita ohjaisivat myös tuntimäärät, kuten oppiaineita? Takaisiko tämä sen, että opettaja joutuisi miettimään jokaista toiminta-aluetta vielä yksilölähtöisemmin ja todella löytämään kuhunkin toiminta-alueeseen harjoiteltavia asioita. Toisaalta näen tuntijakoasian haasteellisena, sillä vaikeimmin kehitysvammaisten oppitunti ei välttämättä voi olla 45 minuutin mittainen jakso. Kellontarkat oppituntijaot eivät haasteiden ja yksilöllisten tarpeiden vuoksi ole välttämättä mahdollisia ja yhden 45 minuutin mittaisen oppitunnin sisään mahtuu monta erillistä pientä oppihetkeä. Tämä täytyy ottaa myös huomioon ja erottaa koulumaisuus

kerhotoiminnasta suunnitellen oppihetket tavoitteellisiksi lyhyemmiksi ajanjaksoiksi, joita on oppitunnin sisällä useita.

Käsityksistä nousi myös esiin, että opetussuunnitelman tavoitteet ovat liian matalia osalle oppilaista. Mielestäni tämä kuvastaa sitä millaisena toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat yhä nähdään. Otetaanko todella huomioon, että kirjo on niin laaja, että siihen yltää myös oppiaineiden sisältöjä hallitsevia oppilaita? Olisiko tämä riittävä perustelu sille, että vaikeimmin kehitysvammaisista oppilaista ne, joilla akateemisia taitoja on, kävisivät läpi kaikki tuen portaot yleisestä, tehostetun tuen kautta erityiseen tukeen, oppiaineiden yksilöllistämiseen ja sen jälkeen toiminta-alueittaiseen opetukseen? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että aina tulisi tavoitella oppiaineiden tavoitteita yleisestä oppimäärästä ja sen jälkeen yksilöllistää oppimäärä (POPS, 2014, s. 69). Miksi ylipäättään ollaan siinä tilanteessa, että toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelee oppilaita, jotka pystyvät opiskelemaan oppiaineittain, kun katsotaan opetussuunnitelman perusteluita siihen, kenelle toiminta-alueittainen opetus on tarkoitettu (kts. POPS, 2014, s. 71). TOI-opetuksessa velvollisuutta oppiaineitten opettamisen tarpeen arviointiin ei ole. Tässä on mielestäni suuri ristiriita. Kuka oikeuttaa sen, että oppiaineisiin kykenevä oppilas menettää mahdollisuutensa opiskella, koska hänen psyykkiset haasteensa voivat olla niin suuria, että ainoa sijoituspaikka on ollut toiminta-alueittainen ryhmä?

Toiminta-alueittainen opettaja on asemassaan eriarvoinen muihin opettajiin nähden. Yleisopetuksen opettajista jokainen samaa luokka-astetta opettava opettaja käyttää samaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa työkalunaan, soveltaen. Jokainen oppilas saa saman opetuksen. TOI-opettaja pystyy päättämään oppilaan elämän kannalta tärkeitä painotuksia. Opettaja voi myös perustellen päättää, mitä jättää pois. Toiminta-alueittainen oppilas pääsee opiskelemaan niitä asioita, jotka hänen opettajansa kokee hänelle merkitykselliseksi. Miten opettaja oikeuttaa valintansa? Missä ovat toiminta-alueittaista opettajaa koskevat velvoitteet? Miksi oletuksena ei ole, että kaikkea mitä tavallisille lapsille tarjotaan, tarjotaan sovelletusti myös vaikeimmin vammaisille lapsille, mikäli se on mitenkään mahdollista? Esimerkiksi vesiliikunta on mainittu ainoastaan yleisopetuksen opetussuunnitelmassa (kts. POPS, 2014). Mikäli opettaja kokee uinnin toteuttamisen syystä tai toisesta haastavana tai jopa tarpeettomana, ei häntä velvoiteta sitä toteuttamaan. Toisaalta ääripäisenä ajatteluna koko karkeamotoriikan harjoitusten spektrin voi hyvällä mieliku-

vituksella toteuttaa altaassa ja oppilas pääsee ainoastaan uimaan, eikä muita liikuntamuotoja tarjota hänelle. Tutkimukseni tuloksia vastaavia käsityksiä ilmeni myös VETURI -hankkeessa (Kokko ym., 2013, s. 33) puhuttaessa opetuksen järjestämisestä. Siinä koettiin haastavana tasapainottaa eri osa-alueet, jolloin jokin toiminta-alue voi korostua yli muiden. Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on yleisesti hyviä osa-alueita sisältävä, silti vain välttävästi toimiva ja käytetty asiakirja. Vaikka toiminta-alueittaisesta opetussuunnitelmasta löytyy hyvät toiminta-alueet ja sen sisältöä on mahdollista käyttää, on tämänhetkinen toiminta-alueittainen opetussuunnitelmamme onnistuneiden komponenttien täyttämä, kuitenkin oppilaiden yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa heikentävä asiakirja tulokinnanvapaudellaan ja löyhillä kehyksillään.

Opetussuunnitelmasta mainittu mielenkiintoinen näkökulma oli se, että toiminta-alueet ovat niin loistavia, että ne sopivat kaikille. Jos ajatuksella lähtisi leikittelemään, miksipä ei voisi asettaa motoristen taitojen alle liikuntaa, kuvaamataittoa ja käsitöitä, sosiaalisten taitojen alle musiikkia, päivittäisten toimintojen taitoihin kotitaloutta, terveystietoa, uskontoa ja elämäntietoa sekä kognitiivisten taitojen alle matematiikkaa, kieliä ja niin edelleen. Pirttimaan ym. (2015, s. 187) mukaan on tavallista, että toiminta-alueittaisessa opetuksessa opetettavat asiat kirjataan lukujärjestykseen oppiaineittain, kuten liikunta, vaikka harjoitellaan toiminta-alueiden sisältöjä esimerkiksi motoriikassa. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma rinnastettuna siihen, että tämän tutkimuksen vastauksissa nousi esiin ehdotus siitä, että kaikki peruskoulun oppilaat voisivat opiskella toiminta-alueittain ja oppiaineet linkitettäisiin niiden alle. Periaatteessa se olisi täysin mahdollista.

Thurston (2014, 105–106) mainitsee, että koulutusjärjestelmä evää erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden oikeudenmukaisen ja täyden osallistumisen koulutukseen. Olen itse samaa mieltä. Koen, että on äärimmäisen tärkeää, että jokainen opettaja saa toteuttaa itsensä ja toimia persoonanaan, mutta peräänkuulutan yhteisiä kehyksiä ja samanarvoisia toteutustapoja opetukselle. Lopuksi totean tuloksiin nojaten, että toimivista toiminta-alueista ja elämyksellisyyden tuomista rikkauksista huolimatta toiminta-alueittainen opetussuunnitelma ei ole yhdenvertainen perusopetuksen opetussuunnitelman yleisopetukselle tarjoamien sisältöjen ja tavoitteiden kanssa. Yhdenvertainen opetus ei toteudu, sillä koulupolun tavoitteet määrittää opettaja, ei opetussuunnitelma. On siis mahdollista, että kaksi samoja taitoja omaavaa lasta eri kouluissa opiskelevat täysin sisällöiltään ja tavoitteiltaan erilaisen peruskoulun. Tämä riippuu opettajien painotuksista, arvoista ja mielenkiinnon

kohteista. Lisäksi opettaja asetetaan ihmisoikeudellisesti haastavaan tilanteeseen, kun hänen tulee määrittää, onko oppilaalle koulun puitteissa tärkeämpää kerrata matemaattisia taitoja lukualueella 1-5 vuosiluokilla 1.-9. joka vuosi samaa toistaen vai olisiko hänen hyödyllisempää oppia peseytymään itse? Mikä on koulun tehtävä? Mitä tulisi opettaa? Mikä on oppilaan elämässä tärkeää?

11.2 Oikeus oppia ja olla osallinen

Mikä sitten on oppilaalle tärkeää? Oppilaalla on oikeus saada opetusta parhaalla mahdollisella tavalla. Oikeus samanarvoisiin suunnitelmiin tulisi myös olla. On epätasa-arvoista, kuten tässä tutkimuksessa selvisi, että opettajat käyttävät eri opetussuunnitelmia oppilaidensa kanssa, tavoitteiden löytäminen on vaikeaa ja opetusta voi painottaa eri tavoin. Oppilaan vahvuudet ja motivaatio ovat keskiössä, mutta on äärimmäisen tärkeää, ettei sanaa *oppilaan*, unohdeta. Opettajan motivaatio ja vahvuudet ovat toissijaisia, vaikka ne ovat opetustyötä helpottavia tekijöitä. TOI-opetuksessa voisi myös harkita enemmän yhteisopettajuuden toteuttamista ja vastuiden ja opetettavien asioiden jakamista esimerkiksi tunteja palkittamalla, mikäli jonkin asian opettaminen ei ole vahvuus. Tällainen suuntaus olisi mielestäni tervetullut tuulahdus myös TOI-opetuksessa. Isommissa kouluissa, joissa ryhmiä on useita, on tällainen mahdollista, mutta pienten kaupunkien yksittäisissä ryhmissä vaihtoehdot ovat rajatumpia.

Opettajat toiminta-alueittaisessa opetuksessa ovat isojen asioiden äärellä joutuessaan pohtimaan ja kyseenalaistamaan omaa rooliaan asioiden päättäjänä ja painottajana niin opetussuunnitelmallisesti kuin tavoitteellisesti. Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman hyväksi puoleksi mainittiin sen yksilölähtöisyys ja mahdollisuus toteuttaa suunnitelmaa kullekin oppilaalle parhaalla tavalla, mutta opettajan autonominen asema tulkittiin oppilaan tarpeita ja tavoitteita uhkaavaksi yhdenvertaisuutta. Uskon kuitenkin, että samanlaiset pulmat ovat niin luokan- kuin aineenopettajien mielissä laaja-alaisen osaamistavoitteiden ja opetuksen eheyttämisen myötä. Opettajan työ on virkavastuunsa puitteissa näiden asioiden pohtimista. Onko tämä kuitenkin se opettajuuden polttava ydin, johon nyt uuden opetussuunnitelman aikakautena koulutuksessa tulisi panostaa. Miten opettaja toimii tasa-arvoisen opetuksen toteuttajana moninaisten opetuksen ristiriitojen keskellä? Miten opettaja opettaa kaikille yksilöllisesti tärkeitä asioita riittävästi?

Opettaja vaikuttaa niin opetuksen sisältöön, kuin myös opetuksen järjestämiseen, joka taas näyttäytyy osallisuuden näkökulmassa. Opettajan ajatuksilla siitä, miten kutakin sisältöä tulisi opettaa on myös suuri merkitys oppilaalle, riippuen siitä valitseeko opettaja opettajajohtoisin työskentelyn, ryhmässä oppimisen, yksilöoppimisen tai esimerkiksi parityöskentelyn. (Pirttimaa & Kontu, 2016, s. 142.) Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti noussut esiin käsityksiä siitä, millä tavalla opettajat opettavat toiminta-alueittaisia oppilaitaan, mutta mielestäni tämä rinnastuu pystyvyysajatuksen ja siihen, mitä opetetaan. Oppilaan kykenevyys on tässä merkittävässä asemassa. Jos opettaja ajattelee, ettei oppilas kykene opiskelemaan tiettyjä asioita, olettaako hän myös, ettei oppilas kykene opiskelemaan tietyillä tavoilla ja oppilas jää vaille ihmisoikeudellisia kokemuksia. Lisäksi toiminta-alueittaisessa opettavan opettajan tulee muistaa tarjota oppilaalleen moniaistillinen oppimisympäristö visuaalisine, auditiivisine ja fyysisine ominaisuuksineen (Turner, 2011, s. 47–53).

Mikä sitten on oikea tapa ajatella kehitysvammaisen oppilaan koulutuksen sisältöä? Tarjoavatko kaikki opettajat lapsille sitä mitä heidän kuuluisi koulussa saada? Mikä taas on vaikeimmin kehitysvammaisen kohdalla koulun perimmäinen tarkoitus? Ongelmana Suomalaisessa opetussuunnitelmassa on näkynyt Ikosen (1999) mukaan USA:ssa 1950-luvulla näkyneitä ongelmia. Osa viranomaisista ovat vastahakoisia luopumaan oppiainejakoisesta ajattelumallista, yksilöllistäminen tuntuu vieraalta. Opettajankoulutuksen pulma kehitysvammaisten opetusta ajatellen on myös sen akateemislähtöisyys. (Ikonen, 1999, 155.) Nykyään tämä ajatusmalli on poistumassa kaikesta opetuksesta ja opetussuunnitelmista. Oppiaineiden rajat sumenevat ja monialaista oppimista sekä laaja-alaisuutta velvoitetaan uudessa opetussuunnitelmassa toteuttamaan (kts. POPS, 2014). Koulu on vaikeasti kehitysvammaiselle lapselle ja nuorelle paikka, joka mahdollistaa uusien asioiden oppimisen, uusien kokemusten ja elämysten saamisen ja taitojen koko kapasiteetin löytämisen ja käyttöön oton. Kouluiän jälkeen vaikeimmin vammaisen henkilön tulevaisuus ei pohjaa enää niin vahvasti kuntoutuksellisiin ja koulutuksellisiin näkökulmiin, joten kouluiän aikana saavutettujen tavoitteiden pitäisi yltää oppilaan taitotason huipulle. Voiko siis olettaa, että jokainen toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskentelevä opettaja osaa ilman opetussuunnitelman tukea huomioida koko toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelevien oppilaiden kirjon ja kehitysasteen ja soveltaa heille sopivia, tavoitteellisia tehtäviä ja haastaa oppilaat heidän taidoissaan niin pitkälle, että he ovat saavut-

taneet oppimisen huippunsa ja osaavat yleistää taitonsa myös koulun ulkopuolelle? Oppilaan kannalta tässäkin tutkimuksessa nousi esiin oppilaan yksilön kannalta tärkeiden taitojen oppiminen ja mahdollisimman itsenäiseksi kasvattaminen. Mitä sitten ovat ne, mahdollisimman itsenäiseen elämään kasvattamisen taidot? Mandelinin (2016, s. 76) mukaan valinnan taidot, mielipiteen ilmaisu sekä toiveiden ja tarpeiden kertomisen mahdollisuus ovat asioita, jotka kuuluvat kaikille ja auttavat omaan elämään vaikuttamisessa. Nämä taas viittaavat vahvasti osallisuuteen ja tasa-arvoiseen yhteiskunnan jäsenyyteen.

Työ vaikeimmin kehitysvammaisten ja muiden vaativan erityisen tuen oppilaiden osallistamisesta koulun toimintakulttuuriin on vielä kesken, vaikka myönteisyyttä on enemmän ilmoilla. Silti usein, kuten tässäkin tutkimuksessa integraatiota ja inklusiota ajatellaan haasteena, joka hidastaa ja vaikeuttaa oppilaan muuta kehitystä, jos ”mennään integraatio edellä”. Thurstonin (2014, s. 105) mukaan opettajien tulee myös muistaa, että inklusiivinen opetus, joka tuo tasa-arvoa kuuluu kaikille ja se vaatii inklusiivisen pedagogiikan toteuttamista. Inklusiivinen pedagogiikka on mielestäni myös koulun johdon vastuulla. Koulun kehittämisessä tasa-arvoisemmaksi, osallisuutta tukevaksi ja inklusiivisemmaksi vaativan erityisen tuen oppilaiden kohdalla täytyy muistaa koulun johdon sekä kunnan päättäjien merkittävä rooli. Jotkut kunnat ja rehtorit sitoutuvat enemmän vaativat erityisen tuen kehittämiseen, joka voinee asettaa erityisen tuen oppilaat eriarvoiseen asemaan riippuen asuinkunnasta. (Pesonen ym., 2015, 176.) Kehitysvammaisten (Coster ym., 2012, s. 542) osallisuuden heikkeneminen voi johtua kouluympäristöön liittyvistä tekijöistä. Myös koulun fyysiset, kognitiiviset ja sosiaaliset vaatimukset voivat luoda muureja osallisuuden tielle. Näihin voi koulun johto päätöksillään, rekrytoinneillaan ja toiminnallaan vaikuttaa.

Erityisoppilaiden oikeus hyvään opetukseen on yhdenvertaista muiden lasten kanssa. Opetuksen tehokkuus ja vaikutus riippuvat hyvin paljon erityisopettajan tiedoista ja taidoista ja omasta kiinnostuksesta sekä tehtävään sitoutumisesta. Erityispedagogiikan ammattilaisten tulisi edistää oppilaan koulutusta ja lisäksi elämänlaatua. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen, 2001, s. 220–221.) Vielä vuonna 1997 vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma alkoi kuvalla, jossa oppilas pitää kädessään tavallista lyijykynää täydellisessä kynäotteessa ja vieressä on pyyhekumi sekä pieni karttapallo. (Opetushallitus, 1997, s. 13, 15). Tämä herättää mielessäni valtavan

määrän ihmetystä? Mitä on yhdenvertaisuus? Mitä on normaalius? Miksi vaikeasta vammasta pyritään kuvalla viestittämään normaaliutta. Eikö totuuden peittely edesauta syrjintää ja ennakkoluuloja. On myös muistettava, että samoin, kuin koulu toimii erityisoppilaidensa kohdalla, toimivat myös jatkokoulutuspaikat ja työpaikat, jopa asumisyhteisöt (Ladonlahti, 2011 s.18). Mikäli inklusiosta ja kaikkien yhteisestä koulusta sekä osallisuudesta ei tule toimivaa, vaikuttaa se aina vammaisten ihmisten tulevaisuuteen, halusimme sitä tai emme.

11.3 Millainen opetussuunnitelman tulisi olla?

Kuten Norwich ja Lewis (2007, s. 123) toteavat, kuinka erityistä erityisopettamisen tulee olla? Tähän en osaa vastata, enkä haluakaan, mutta tämä on kysymys, mitä olen paljon pohtinut. Halutaanko erityisyyttä korostaa ja onko se hyvä asia vai marginalisoiva asia? Tämän tutkimuksen valossa olen keskittynyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tasa-arvon näkökulmasta, erityisesti sen toiminta-alueittaiseen osuuteen peilaten. Tutkimus osoittaa, että nykyisessä muodossamme on kehitettävää. Tasoltaan niin kovin vaihtelevien oppilaiden kohdalla on yhden yhteisen opetussuunnitelman rakentaminen kuitenkin äärimmäisen haastavaa. Koska tuen tarve on säännönmukaisesti jokaisen lakimuutoksen myötä lisääntynyt, on se luultavimmin otettu huomioon opetussuunnitelman suunnittelussa (kts. Lintuvuori 2017). Tutkimustulosten perusteella toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on kuitenkin työn perustana vain asiakirja, joka kattaa pienuudessaan koko toiminta-alueittaisen kirjon oppilaita, mutta on konkreettisena työkaluna opettajille haastava käyttää. VETURI -hankkeen tutkimuksen mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla ja koulun opetussuunnitelmalla ei ole yhtä suurta merkitystä opetuksen suunnittelussa, kuin muilla tekijöillä (Kokko ym., 2013, s. 64). Elämme nyt vuotta 2019 ja opettajat eivät edelleenkään käytä opetussuunnitelmaa järjestelmällisesti opetuksen perustana, vaikka opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että sen tulee olla ohjaava asiakirja kaikkien lapsen yksilöllisten suunnitelmien pohjalla (kts. POPS, 2014, 10–15).

Opetussuunnitelma tulisi muodostaa lasten tarpeiden kautta, ei päinvastoin, joten opetussuunnitelmallisia mahdollisuuksia tulisi olla useita. Erityisen tuen oppilaiden kohdalla ohjaamiseen panostaminen auttaisi yleisen opetussuunnitelman käyttämisessä, jotta kaikki oppilaat saisivat samanarvoisen koulutuksen. (The Salamanca statement, 1994.)

Jos opetussuunnitelma tulisi muodostaa lasten tarpeiden kautta, se tulisi muodostaa kaikkialla samojen kehysten mukaisesti, lapset ovat kaikkialla saman arvoisia. Tämän tutkimuksen koulukohtaisten suunnitelmien erot pöyristyttävät. Annetaanko Suomessa kouluille ja kunnille liikaa vapautta soveltaa opetussuunnitelman perusteita? Mitä tämä tekee tasa-arvolle?

Takaisin peruskysymykseen, millainen opetussuunnitelman tulisi olla. Ensinnäkin, kriteeri arvosanalle 5 tulisi sieltä löytyä. Tämä helpottaisi opettajan arviointia siihen peilaan, kykeneekö oppilas yleisopetuksen arvosanaan 5. Tämä on harvoin vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksessa mahdollista, mutta oppilasaineen muuttuessa tällaisia oppilaita voi hyvin tulla TOI-opetukseen. Lisäksi oppiaineen yksilöllistämisen tavoitteiden ja reunaehtoien tarkentaminen olisi paikallaan. Opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 69) mainitaan, että oppiaine yksilöllistetään johtaen tavoitteet luokka-asteen yleisistä tavoitteista ja myös alempien luokka-asteiden tavoitteita voi soveltaa. Siellä tulisi tämän tutkimuksenkin tulosten aiheuttaman tarpeen perusteella kertoa myös, millaiset taidot oppilaalla tulisi olla, että oppiaineita yksilöllistetyksi harjoitellaan? Kuinka kauan harjoitellaan saman vuosiluokan sisältöjä, jos oppilas ei etene? Onko hän silti oikeutettu oppiaineiden opiskeluun, jos hän pystyy ainoastaan 1.-2.-vuosiluokkien sisältöihin vielä yläkoulussa? Opetussuunnitelma voisi ottaa enemmän vastuuta pois toiminta-alueittain opettavien opettajien harteilta ja selventää tämän tutkimuksen ongelmakohtia. Toiminta-alueet pystytään myös sulauttamaan oppiaineiden sisään, jolloin ne olisivat kaikille yhteisiä. Kuten aiemmin mainitsin, liikunnan alkuopetuksen tavoitteet ja sisällöt limittyvät täysin motoriikan taitojen toiminta-alueeseen, mikäli osa motoristen taitojen tavoitteista siirretäisiin esimerkiksi kuvataiteen ja käsitöiden alle. Joku tutkimuksen opettaja ilmaisi mahdollisuuden siitä, että toiminta-alueet olisivat kaikille yhteisiä ja oppiaineet sijoiteltaisiin niiden alle. Periaatteessa esimerkiksi Pohjois-Irlannin mallissa on pyritty tähän muodostamalla kaikkien oppiainekokonaisuuksista teemoja (Council of the Curriculum, 2019).

Yksi keino työn helpottamiseksi voisi olla se, että opetussuunnitelma ohjaisi opettajat sen tiedon äärelle, mitä he toiminta-alueittaisessa opetuksessa tarvitsevat. Koska vanhaan 1987-vuoden opukseen ei enää voida palata, voisi olla perusteltua, että samansuuntainen tarkempi tieto löytyisi jostain. Lisäksi yleisopetuksen opetussuunnitelman soveltamisen malleja olisi hyvä esitellä. Lukiessani Pirttimaan ja Konnun (2016, s. 142–143) kirjoitusta äidinkielen ja matematiikan opettamisen tavoitteista ja sisältöalueista, olivat he kuvanneet

esimerkinomaisesti kyseiset oppiaineet toiminta-alueittaisen opetuksen näkökulmasta aikaisempiin tutkimuksiin perustuen. Nämä sisältöalueet kyseisiin oppiaineisiin pohjautuivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden äidinkielen ja matematiikan sisältöihin vuosiluokilla 1-2, vaikka niiden tavoitteet oli määritelty toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman muotoon. Tavoitteiden asettaminen ja tavoitteiden löytäminen ovat siis mahdollista monella eri tavalla. Opettajat tarvitsevat siihen työkaluja ja koulutusta. TOI-opettajille voisi olla olemassa selkeä erillinen opus, jota hyödyntää opetuksen suunnittelussa ja tavoitteellistamisessa. Tämä malli mukailee tavallaan Iso-Britannian mallia (kts. Department of Education, 2015), mutta Suomessa se voisi kattaa toiminta-alueittaisen osuuden, kun se Iso-Britanniassa koskettaa yleistä opetussuunnitelmaa. Ruotsalaisessa harjoittelukoulun opetussuunnitelmassa toiminta-alueiden tavoitteet oli määritelty tarkemmin ja käsityksissä kaivattu ikätasoisuus oli otettu niissä huomioon (Skolverket, 2009). Tällainen päivitys olisi paikallaan.

Toteutustapaa en tämän oppilasryhmän tavoitteiden kirjoittamiselle keksi, mutta ehkä toiminta-alueiden avaaminen ja sijoittaminen oppiaineiden alle herättäisi näkemään oppiaineiden kautta myös muita opeteltavia asioita. Perus oppisisältöjen ja -tavoitteiden lisäksi sinne tulisi kuitenkin lisätä sekä yksilöllistettyjä oppiainetavoitteita ja toiminta-alueiden tavoitteita oppilaidemme kehitystaso huomioon ottaen. Näin opettaja voisi katsoa, että mikäli oppilas ei sovelletusti yllä yksilöllistettyihin oppiaineen tavoitteisiin, mietitään tavoitteet oppilaskohtaisesti toiminta-alueiden tavoitteista. Lisäksi toiminta-alueittaisten oppilaiden kohdalla opetus ei koskaan saa mennä kokonaan akateemiseksi, sillä aina tulee huomioida elämän kannalta tärkeimmät asiat. Wehmeyer (2006, s. 224) kertoo erityisopetuksen tarkoituksen olevan se, että jokainen erityistä tukea tarvitseva lapsi pystyisi osallistumaan, tarvittavin sovelluksin ja ohjelmin, sekä apuvälinein tai opetussuunnitelmaa soveltaen yleisopetuksen opetussuunnitelmaan parhaalla mahdollisella tavalla. Hänen mielestään kaikille yhteisen opetussuunnitelman toteutumiseen tulisi miettiä laajasti, millä keinoin erityisen tuen oppilasta voidaan tukea, jotta hän voisi osallistua yleiseen opetussuunnitelmaan. (Wehmeyer, 2006, 232.) Wehmeyerin ja kollegoiden mukaan (2003, s. 268) yleisen opetussuunnitelman toteutuminen vaikeimmin vammaisten kohdalla oli todennäköisempää niillä oppilailla, jotka oli integroitu yleisopetuksen tunneille tai jotka oli sijoitettu opiskelemaan inklusiivisin järjestelyin. Mitä haastavampi vamma oppilaalla oli, sitä epätodennäköisemmin hän pääsi noudattamaan yleisopetuksen suunnitelmia. Tämä näkökulma on hyvä ottaa huomioon myös suomalaisen opetussuunnitelman

suunnittelussa. Vaikeimmin kehitysvammaisten marginaalinen ääni on helppo sivuuttaa, mutta en voi liikaa korostaa, että tämä ryhmä ei ole massa samanlaisia oppilaita, jotka tarvitsevat kaikki sensorisia harjoituksia ja TEACCH-opetusta. Heille tulee tarjota kaikkea sitä mitä muille. Koska tämän tutkimuksen tulokset olivat melko lailla yhteneväisiä Ikosen (1983) tekemän tutkimuksen kanssa, jossa kartoitettiin opetussuunnitelman puutteita yli 30 vuotta sitten, ei kehitys ole edennyt toivotulla tavalla. Opettajat kokivat silloin haasteeksi oppilasaineiden heterogeenisyyden, monivammaisuuden, opetusmenetelmätietouden vähäisyyden ja arvioinnin. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden tavoitteet ja menetelmät puuttuivat eikä materiaalia löytynyt. (Ikonen, 1983, s. 28–38.) Opettajat kokevat tämän tutkimuksen tulosten mukaan opetussuunnitelmakehityksestä huolimatta samoja haasteita. Jotain on siis tehtävä.

Uusi opetussuunnitelma on vielä haltuunottovaiheessa kaikilla opettajilla. Nyt olisi aika uudistaa hieman myös 1987-vuoteen jäänyttä TOI-opetusta. Muutos tuo aina haastetta ja lisää työtä ja se on pelottavaa (Zimmerman, 2006, s. 240). Muutos ja uuden omaksuminen on aina haastavaa. Nyt uuden opetussuunnitelman aikakautena, tulisi myös vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen ottaa askel eteenpäin. Jos opettajat eivät näe tarvetta muutokselle, on muutoksen tekeminen ja hyväksyminen haastavaa. Myös vanhojen tapojen säilyttäminen on helpompaa. (Zimmerman, 2006, s. 239.) Kuitenkin tasa-arvo ja ihmisoi-keudet ovat opettajan työn tärkeimpiä arvoja ja oikeus oppia kuuluu jokaiselle. Toisinaan on osattava luopua käytänteistä, jotka eivät palvele. Viisaammat päättäkööt, mikä tässä on oikea tapa toimia, mutta itse ainakin tiedän työssäni jatkavani tämän ikuisen dilemman oikeuttamista.

Tämä tutkimus on keskittynyt toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tasa-arvoisuu-teen opettajan työkaluna sekä oppilaan tasa-arvon kuvaajana. Jäin miettimään, että voiko opetussuunnitelma itsessään epätasa-arvoistaa vaikeimmin kehitysvammaisten asemaa mainitsemalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, että mikäli oppilas ei tai-
totasoltaan *kykene edes yleisopetuksen* yksilöllistettyyn arvosanaan 5, voidaan hänen ope-
tuksensa toiminta-alueistaa (kts. POPS, 2014). Eikö tämä lause aseta toiminta-alueittaisen
opetuksen ikään kuin huonompaan asemaan? Asemaan, joka ei ole yhtä hyvä kuin yleis-
opetuksen yksilöllistetty arvosana 5. Seuraako tästä opetussuunnitelman lauseesta se, että
tässäkin tutkimuksessa opettajien käsityksistä nousi esiin ilmaisuja: ”Ei meidän oppilai-

den kanssa pysty” tai ”Meidän oppilaiden kanssa se on haastavaa”. Ovatko oppilaat opetussuunnitelman asettaman statuksen orjia ja opettajat vain kerhotoiminnan ohjaajia? Toki vaikeimmin kehitysvammaisten oppiminen etenee hitaammin ja on toisenlaista kuin yleisopetuksen arvosanaan yltävillä lapsilla, mutta heidän ihmisoikeutensa ansaitsee sen, että opettaja pohtii yhteistyössä lapsen verkoston kanssa laaja-alaisesti ja moniammatillisesti yksilölliset, mahdollisimman paljon eteenpäin vievät ja riittävästi haastetta ja motivaatiota tarjoavat tavoitteet ja ajattelee jokaisesta oppilaasta, mihin hän *pystyy* eikä päin vastoin. Näin tulisi todeta myös opetussuunnitelmassa, jolloin tasa-arvon näkökulmasta kaikki opetus ja tavat oppia olisivat yhtä arvokkaita.

11.4 Jatkotutkimusaiheita

Mielenkiintoista jatkotutkimuksen kannalta olisi ottaa opetussuunnitelma käsittelyyn tämän tutkimuksen vastausten valossa. Halusin ottaa sen näkökulman jo tähän työhön, mutta työni olisi paisunut liian laajaksi. En siis ole katsonut käsityksiä juurikaan siitä näkökulmasta, pitivätkö ne opetussuunnitelman osalta paikkaansa vai eivät. Tässä tutkimuksessa se ei ollutkaan oleellista, sillä tutkin opettajien käsityksiä ja kokemuksia opetussuunnitelmasta. Opettajien tavoitteiden määrittämisprosessissa mukana oleminen toisi myös mielenkiintoista lisäarvoa tutkimukselle. Miten opettajat etsivät tavoitteita ja millaisin pohdinnoin ja työkaluin he päätyvät tiettyihin tavoitteisiin.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että jotkut opettajat hyödyntävät yleisopetuksen opetussuunnitelmaa opetuksessaan. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi kokeilla, miten toiminta-alueittaisessa opetuksessa onnistuisi työskennellä käyttäen yleisopetuksen opetussuunnitelmaa esimerkiksi TOI-opetuksen ensimmäisillä luokilla. Millaisia pulmia se toisi eteen, mitä onnistuneita näkökulmia se tarjoaisi ja miten sitä pystyisi käyttämään vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksessa. Vaikka tätä aluetta ei vielä ole paljoa tutkittu, tarjoaa tämä tutkielma suuntaa ja näkökulmia tärkeälle aiheelle, josta olisi syytä keskustella enemmänkin.

LÄHTEET

- Autio, T. & Ropo, E. (2004). *Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelu historiasta nykypäivään* (s. 234–250). Tampere: Tampere University Press.
- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu & H. Thuneberg (toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Al Hazmi, A. N., & Ahmad, A. C. (2018). Universal design for learning to support access to the general education curriculum for students with intellectual disabilities. *World Journal of Education*, 8(2), 66–72.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385–405.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, A. R., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized Education Program goals of preschoolers with disabilities. *Infants and Young Children*, 23(3), 233–243.
- Charter of Luxemburg. (1996). Luettu 9.3.2019. Saatavilla: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2006). Luettu 9.3.2019. Saatavilla: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Council for the Curriculum. (2019). Examinations and Assesments. Luettu 21.3.2019. Saatavilla: http://ccea.org.uk/curriculum/sen_inclusion/profound_multiple_learning_difficulties.
- Coster, W., Law, M., Bedell, G., Liljenquist, K., Kao, Y.-C., Khetani, M. & Teplicky, R. (2012). School Participation, Supports and Barriers of Students with or without Disabilities. *CHILD: Care, Help and Development*, 39(4), 535–543.
- Cunningham, J. (2019). Profound Education: Learning and PMLD. *Sen Magazine*. Luettu 21.3.2019. Saatavilla: <https://senmagazine.co.uk/articles/496-profound-education-learning-for-those-with-pmld.html>
- Declaration on the Rights of Disabled Persons. (1975). Luettu 7.3.2019. Saatavilla: https://www.equal_rightstrust.org/sites/default/files/ertdocs//DisabilityDoc.pdf

- Department of Education. (2015). *Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years*. Statutory Guidance for Organisations which Work with and Support Children and Young People who Have Special Educational Needs or Disabilities. Luettu 3.3.2019. Saatavilla: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf
- Dymond, S., Buttler, M., Hopkins, S. & Patton, K. (2018). Curriculum and context: Trends in Interventions With Transition-Age Students With Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*, 52(3), 152–162.
- Education Authority. (2018). Luettu 4.3.2019. Saatavilla: <https://www.eani.org.uk/parents/types-of-school/school-type/special-schools>.
- EHA1. Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (1985). Helsinki: Opetushallitus
- EHA2. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. (1987). Toiminta-alueet ja tavoitteet. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Erityisopetuksen strategia (2007). *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittikan osasto.
- Erss, M. (2017). Curriculum as a Political and Cultural Framework Defining Teachers' Roles and Autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia Suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 193–223). Tampere: Suomen Yliopistopaino
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu painos (s. 180–215). Juva: PS-kustannus
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Fadjukoff, P. (1990). Opetus osana erityishuoltoa. Teoksessa O. Ikonen, R. Pirttimaa & P. Fadjukoff. (toim.), *Kaikki oppivat. Syvästi kehitysvammaisten oppimisprojekti. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Funkaportalen. (2013). Vanlig skola eller Specialskola? Luettu 8.3.2019. Saatavilla: <http://www.funkaportalen.se/guide/Utbildning-arbete/Stod-i-grundskolan/Vanlig-skola-eller-specialskola/>

- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2019). Luettu 8.3.2019. Saatavilla: Spesialundervisning / individuell opplæringsplan (IOP) Saatavilla: <http://www.fug.no/spesialundervisning-iop.467722.no.html>
- Gylling, H.A. (2002). Millaisilla arvoilla tutkimusta voidaan perustella? Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen. (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 70-81). Tampere: Tammer-paino.
- Hallintolaki 2003/434. Annettu Helsingissä 6.6. 2003. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., & Tuunainen, K. (2001). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Helsedirektoratet. (2013). *Children and Young People with Disabilities- what rights does the family have?* Norwegian Directorate of Health. Luettu 8.3.2019. Saatavilla: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/408/Barn-og-unge-med-nedsatt-funksjonsevne-hvilke-rettigheter-har-familien-IS-1298-engelsk.pdf>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu*. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyytiäinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. (2014). *Vaikeavammaisten oppilaiden opetus*. Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen. Helsinki. Kehitysvamma-liitto.
- Ikonen, O. (1983). *Syvästi kehitysvammaisten opetussuunnitelman kehittämisen lähtökohtia*. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 20/1983. Helsinki: Kehitysvamma-liitto.
- Ikonen, O. (1999). Johdanto. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja Miten?* Helsinki: Hakapaino OY.
- Ikonen, O. (1999). Opetussuunnitelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.). *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja Miten?* (s.153–209) Helsinki: Hakapaino OY.
- Ikonen, O., Fadjukoff, P. & Pirttimaa, R. (1989). *Diagnostinen opetus 2*. Tapausselostus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Ikonen, O. & Virtanen, P., (2001). Opetussuunnitelmallisesta ajattelusta. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen. (toim.), *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja* (s. 29–35). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P. & Granlund, M. (2015). ‘Participation’: a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*. Systematic Review. 1–10.
- InTo- tutkimussuunnitelma (2018). Saatavilla: Erityispedagogiikan työryhmä. Helsingin yliopisto.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 344–355). Tampere: Vastapaino
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Karvonen, M., Wakeman, S., Flower, C. & Browder, D. (2007). Measuring the Enacted Curriculum for Students With Significant Cognitive Disabilities. A Preliminary Investigation. *Assessment for Effective Intervention*. 33(1), 29–38.
- Kivistö, M. (2014). *Kolme ja yksi kuvaa osallisuuteen: monimenetelmällinen tutkimus vaikeavammaisten ihmisten osallisuudesta toimintana, kokemuksena ja kielenkäyttönä*. Väitöskirja. Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *VETURI -hankkeen kartoitus. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. Helsingin Yliopisto ja Jyväskylän yliopisto.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. (2017). Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelun-avauksia Suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 223–247). Tampere: Suomen Yliopistopaino
- Kontu, E., Jarimo, O., Törmänen, M., & Vänskä, K-M. (2009). Perusopetuksen marginaaliryhmä-vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus Suomessa. *Kasvatus*, 2, 177–180.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2009). Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 175–179.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2008). The assessment of severely intellectually disabled students. *European Journal of Special Needs Education*. 23(1), 75–80.

- Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (s. 267–280). Vantaa: Hansaprint.
- Krokfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia Suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247–267). Tampere: Suomen Yliopistopaino
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 277–297). Tampere: Vastapaino.
- Ladonlahti, T. (2011). Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.), *Erityispedagogiikka ja aikuisuus* (s. 17–42). Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, K. (2016). Jokaisessa hetkessä on onnistumisen mahdollisuus. Teoksessa E. Pietiläinen (toim.), *Tiedosta teoksi ja takaisin* (s. 30–37). Kehitys- vammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opik.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609. Annettu Helsingissä 8.8.1986. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lehtola-Räsänen, O. (2016). Koulukohtainen opetussuunnitelma ja OPS 2016. Teoksessa E. Pietiläinen (toim.), *Tiedosta teoksi ja takaisin* (s. 57–69). Kehitys- vammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus: Opik.
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970– 2016 – Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus & Aika* 11(4), 4–21.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopistopaino: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Northern Ireland Curriculum. Thematic Units (PMLD). (2014). Luettu 8.3.2019. Saatavilla: http://www.niccurriculum.org.uk/curriculum_microsite/SEN_PMLD_thematic_units/dep/docs/Home_Web_Files/GuidanceNotes.pdf
- Norwich, B. & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of curriculum studies*. 39(2), 127–150.

- Mandelin, M. (2016). Opetuksen arkea. Teoksessa E. Pietiläinen (toim.), *Tiedosta teoksi ja takaisin* (s. 76–86). Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opike.
- Metsämuuronen, J. (2011) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 4 korjattu laitos. 1 e-kirja. Helsinki: Gummerus kirjapaino Ky.
- Opetushallitus (1997). *Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhtymän loppuraportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Patton, M.Q. (2001). *Qualitative evaluation and Research methods*. 3:rd edition. London: Sage.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6. 1999. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Pesonen, H. (2016). *Sense of belonging for students with intensive special education needs. An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. (2015). Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu & H. Thuneberg (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 163–168). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen. (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 58-69). Tampere: Tammer-paino.
- Pietiläinen, E. (2016). Parhaat lähtökohdat elämään – miten valmistamme onnistumaan. Teoksessa E. Pietiläinen (toim.), *Tiedosta teoksi ja takaisin* (s. 7–12). Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opike.
- Pirttimaa, R. (2016). Askel kerrallaan: Järjestelmällisyys opetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 150–158) Gaudeamus: Helsinki.
- Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). Askel kerrallaan: Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 137–149). Gaudeamus: Helsinki.

- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015). Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu & H. Thuneberg (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 179–200). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- POPS (1994). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Laadullisen lähestymistavan yleistymisen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa ja P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 31–46). Vantaa: Hansaprint
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa ja P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 47–58). Vantaa: Hansaprint
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa ja P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s.11–28). Vantaa: Hansaprint
- Regjeringen.no. (2018). Luettu 10.3.2019. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Saatavilla: <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/school/id1408/>
- Rubin, H.J. & Rubin I.S. (2005). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Los Angeles: Sage.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P., Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 8–27) Tampere: Vastapaino.
- Rätty, L., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2016) Teaching Children with Intellectual Disabilities: Analysis for Research-Based Recommendations. *Journal of Education and Learning*. 5(2), 318–329.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 20.4.2019. Saatavilla: [<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/)
- Schuster, J., Hemmeter, M. & Ault, M. (2001). Instruction of students with moderate and severe disabilities in elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*. 16, 329–341

- Shurr, J. & Bouck, e. (2013). Research on Curriculum for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability: A Systematic Review. *Education and training in Autism and Developmental Disabilities*. 48(1). 76–87.
- Skolverket. (2009). *Särskolan, hur fungerar den?* Luettu 11.3.2019. Saatavilla: <https://www.bromolla.se/globalassets/utbildning-och-barnomsorg/sarskolan-hur-fungerar-den.pdf>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för Grundsärskolan 2011*. Luettu 11.3.2019. Saatavilla: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundsarskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundsarskolan/laroplan-lsar11-for-grundsarskolan>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för Grundsärskolan 2018*. Luettu 11.3.2019. Saatavilla: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundsarskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundsarskolan/laroplan-lsar11-for-grundsarskolan>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2006). Euroopan neuvoston vammaispoliittinen toimintaohjelma. Luettu 10.4.2019. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72298/Julk%20618%20EN%20vammaisohjelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012). Luettu 15.3.2019. Saatavilla: <http://www.spsm.se/>.
- The Dorchester Curriculum Group. (2013). *Towards a curriculum for all. A Practical guide for developing an Inclusive Curriculum for Pupils Attaining significantly Below Age-Related Expectations*. New York: Routledge.
- The Northern Ireland Curriculum Primary. (2007). Luettu 9.3.2019. Saatavilla: http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/fs_northern_ireland_curriculum_primary.pdf
- The Salamanca Statement and Framework for Action. (1994). Luettu 24.2.2019. Saatavilla: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- The School for Profound Education. Prospectives 2012- 2014. Luettu 13.3.2019. Saatavilla: <http://www.specialneedsuk.org/cms/getPDF.asp?id=75&Field=Brochure1>
- The Standard Rules on the Equalization and Opportunities for Persons with disabilities. (1994). Luettu 2.3.2019. Saatavilla: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html>
- The Universal Declaration of Human Rights (1948). Luettu 20.2.2019. Saatavilla: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf.

- Thurston, A. (2014). Disability, Power and Equality in the School. *International Journal of Disability, Development and Education*. 61(2). 105–107.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner, C. (2011). *Supporting Children with Learning Difficulties. Holistic solutions for Severe, Profound and Multiple Disabilities*. Continuum International Publishing Group: London & New York
- Tuunainen, K., (1998). Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkari-nen & S. Vehmas.(toim.), *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuu-det* (s. 26–39) Juva: WSOY.
- UK Government.(2018). Types of School. GOV.UK. Luettu 11.3.2019. Saatavilla: <https://www.gov.uk/types-of-school>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Luettu 15.3.2019. Saatavilla: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). PPT, spesialpedagogikk og tilrettelegging. Luettu 15.3.2019. Saatavilla: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). PPT og spesialundervisning – rettigheter. Luettu 15.3.2019. Saa-tavilla: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spe-sialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>
- Van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Poppes, P. (2009). The content of support of persons with profound intellectual and multiple disabilities: An analysis of the number and content of goals in the educational programmes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabil-ities*, 22(4), 391–394.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. (2003). Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmaksi. Te-oksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *HOJKS 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja ope-tus* (s. 67-96). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2012). *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa*. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Opetushallitus. Muistiot.
- Warren, C. Qualitative interviewing. (2002). Teoksessa Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (toim.), *Handbook of interview research: Context and method*. Los Angeles: Sage.

- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24(5), 262–272.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality*, 14(4), 225–235.
- YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. (1989). Unicef. Luettu 14.2.2019. Saatavilla: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Annettu Helsingissä 30.12.2014. Luettu 12.4.2019. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About it. *NASSP Bulletin*. 90(3). 238–249.